



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>





•

•

•

—

100

101

102

103

104

105

106

TABLE OF CONTENTS.

- α 1. Perez, Bernard.
Anfänge des kindlichen Seelenlebens.
- α 2. Staudé, P.
Das Antworten der Schüler.
- α 3. Heydner, Georg.
...Kenntnis des kindlichen Seelen...
- 4. Rein, Dr. W.
Universitäts-Seminar zu Jena.
- α 5. Hartmann, Dr. phil. Berthold.
...Kindlichen Gedankenreises...
- α 6. Bolton, Thaddeus L.
Rhythm.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

36. Heft.

Bernard Pérez: Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens.

Mit Erlaubnis des Verfassers

übersetzt

von

Chr. Ufer.

Langensalza,
Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
1894

Preis 60 Pf.

Ernst Barmes

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

36. Heft.

Bernard Pérez:

Die

Anfänge des kindlichen Seelenlebens.

Mit Erlaubnis des Verfassers

übersetzt

von

Chr. Ufer.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1894

Preis 60 Pf.

Ernst Barmes



Bernard Pérez:

Die

Anfänge des kindlichen Seelenlebens.

Mit Erlaubnis des Verfassers

übersetzt

von

Chr. Ufer.

Pädagogisches Magazin. Heft 36.

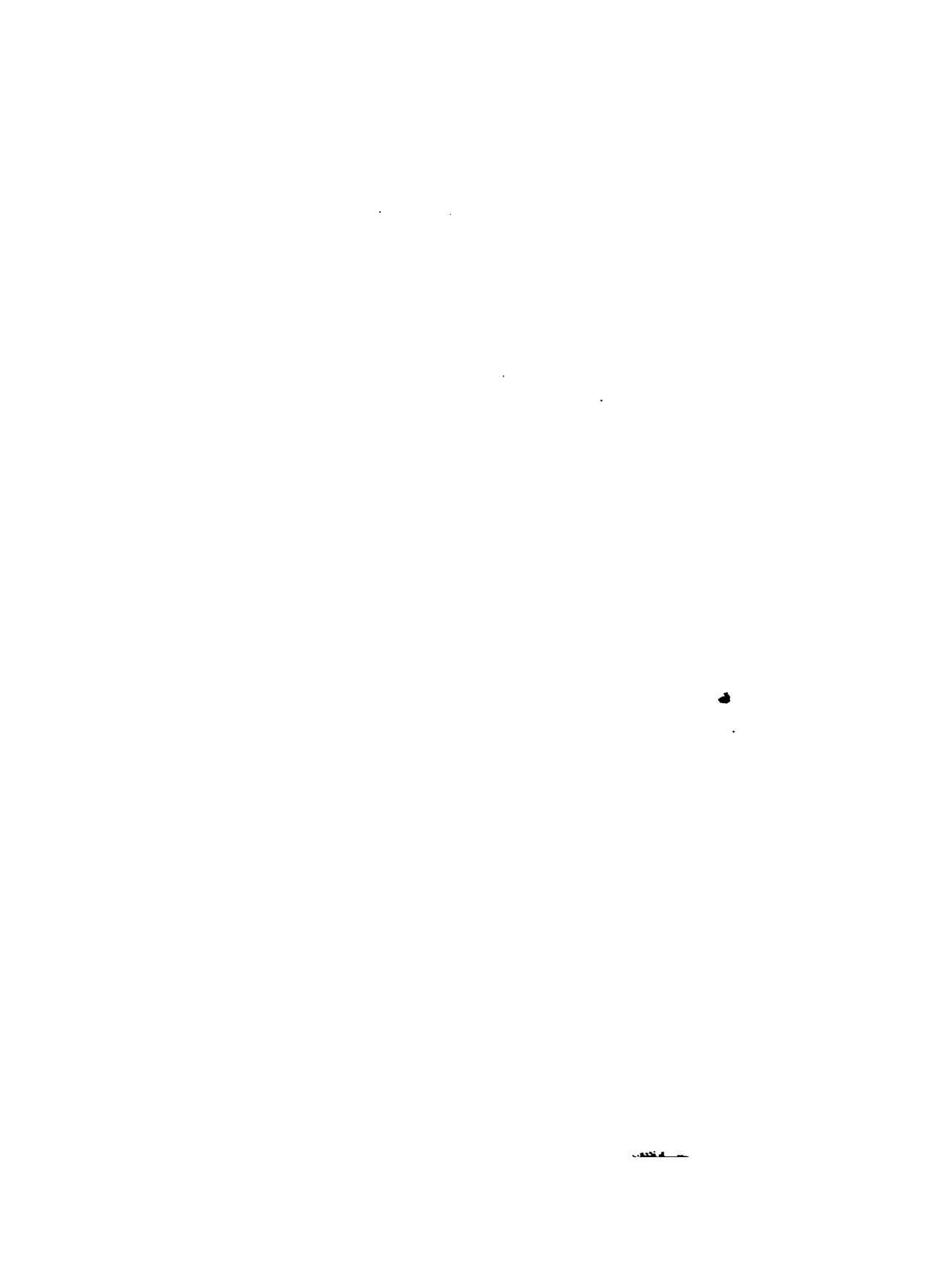
Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1894.

Inhalt.

	Seite
A. Vor der Geburt	1
B. Die ersten Eindrücke des Neugeborenen	9
C. Die Entwicklung der Sinne	13
I. Der Geschmack	13
II. Der Geruch	17
III. Die Körperempfindungen	19
IV. Der Muskelsinn	21
V. Die Temperaturempfindungen	23
VI. Das Gesicht	24
VII. Das Gehör	32
VIII. Die Tastempfindungen	37
E. Erste Fortschritte	41



Vorwort.

Die psychologischen Schriften von *Bernard Pérez* sind bei den deutschen Pädagogen fast völlig unbekannt, während sie sich nicht allein in Frankreich, sondern auch in England und Italien eines großen und wohlverdienten Rufes erfreuen. Ein Teil derselben ist bereits in englischer und italienischer Übersetzung erschienen; in italienischer Sprache giebt es sogar eine besondere Schrift unter dem Titel: *Bernard Pérez e la psicologia dell' infanzia* von Alfonso Mandelli (Mailand, Trevisini, 1839). Ihr entnehmen wir über *Pérez*' Persönlichkeit einige Angaben.

Er wurde im Jahre 1836 zu Tarbes in den französischen Pyrenäen als Sohn eines Professors am dortigen Lyceum geboren und widmete sich gleichfalls dem Lehrfache, nachdem er in Saint-Sever und Tarbes seine Schulbildung erhalten und in Poitiers klassische Philologie studiert hatte. Nach kurzer Lehrthätigkeit in verschiedenen kleinen Städten Südfrankreichs wurde er Lehrer der

Prima am Lyceum zu Poitiers und später zu Tours. Wegen seiner politisch feindlichen Stellung zu Napoleon III. hatte er in seinen amtlichen Verhältnissen harte Demütigungen zu erdulden; unter dem Minister Dupuy besserte sich das zwar etwas, aber doch fühlte sich *Pérez* in einem öffentlichen Lehramte nicht glücklich, so daß er es 1867 niederlegte und nach Paris übersiedelte, um sich hier dem Privatunterricht und der journalistischen Thätigkeit zu widmen. Da brach der deutsch-französische Krieg aus, und nach der Absetzung Napoleons trat *Pérez* als Freiwilliger in ein Linienregiment. Während eines langen, durch Verwundung veranlaßten Aufenthalts im Lazareth faßte er den Plan zu einem Werke über die notwendige Reform des französischen Unterrichtswesens, der aber infolge des Erscheinens eines den gleichen Zweck verfolgenden Buches von *Bréal* nicht ganz zur Ausführung kam; es blieb bei der Veröffentlichung einer Reihe von Zeitungsartikeln. Einer derselben beschäftigt sich auch mit der Psychologie des Kindesalters und hat deshalb als Vorläufer seiner spätern, ziemlich umfangreichen Werke dieser Art zu gelten, zu denen ihm die Schriften eines deutschen Arztes und Psychologen, *Dietrich Tiedemann*, die erste und nachhaltigste Anregung gegeben haben.

Mit der Psychologie des Kindesalters beschäftigt sich *Pérez*, abgesehen von einzelnen kleinern Arbeiten, in drei je etwa dreihundert Seiten zählenden Bänden, welche den

Gesamttitlel *La Psychologie de l'Enfant* tragen: 1. *Les trois premières années de l'enfant*, 2. *L'enfant de trois à sept ans*, 3. *L'art et la poésie chez l'enfant*.¹⁾ Der erste Band (5. Aufl. 1892), aus dem wir einen Abschnitt dargeboten haben, teils seines selbständigen Wertes wegen, teils um eine Probe zu geben, erschien im Jahre 1878, also bereits vier Jahre vor dem bekannten Buche *Preyers*, mit dem er den behandelten Zeitraum gemein hat, sonst aber einen durchaus andern Charakter trägt. *Preyer* verfährt, wie vor ihm *Tiedemann* und *Darwin*, streng biographisch; wie groß aber auch der Wert dieser Methode sein mag, so muß doch gesagt werden, daß ein solcher Bericht nicht als typisch gelten kann; er zeigt nur eine Individualität, er weiß aber nichts von den vielen andern oft sehr ausgeprägten Individualitäten, die es giebt. *Pérex* hat mehrere Kinder in ihrer Entwicklung besonders beobachtet und vergleicht nun das so gewonnene und auch von anderer Seite vermehrte Material. Bietet so der erste Band eine wertvolle, ja unentbehrliche Ergänzung zu dem Buche *Preyers*, so geht der Inhalt des zweiten darüber hinaus, indem er uns die geistige Entwicklung vom vierten bis zum siebenten Jahre zeigt. Der dritte Band beschäftigt sich in äußerst ansprechender und lehrreicher Weise mit dem Verhältnis des Kindes zum Schönen.

¹⁾ Verlag von Félix Alcan in Paris. Preis jedes Bandes 5 fr.

Die Kinderpsychologie befindet sich zur Zeit noch in den Anfängen; doch ist die Zahl der hierher gehörigen Arbeiten schon keine ganz geringe mehr. Eine der wertvollsten und unbestritten die reichhaltigste ist gegenwärtig die von *Pérex*.

Der Übersetzer.

A. Vor der Geburt.

Gehört der Fötus in die Psychologie? Die Antwort auf diese Frage ist für die Physiologen nicht zweifelhaft, da sie allen regelrecht gebildeten Organen stets mehr oder weniger vollkommene Verrichtungen zuerkennen und beim Embryo wenigstens die Gesamtanlage der Organe für die Reizempfänglichkeit nachweisen können. Sie unterliegt auch nicht dem geringsten Zweifel für die Psychologen der experimentellen Schule, welche den Äußerungen des unbewussten Seelenlebens die höchste Bedeutung beimessen und die dem Anschein nach automatischen Bewegungen des noch ungeborenen Wesens für deutliche Zeichen irgendwelcher Reizempfänglichkeit ansehen.

Die Anatomie des Fötalgehirns muß uns zunächst darüber Klarheit verschaffen, ob der Zustand dieses Organs geeignet ist, die primitiven Eindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten, welche ihm die Sinne übermitteln könnten. Nun weiß man, daß sich das Gehirn des Embryo gegen das Ende des fünften Monats mit beträchtlicher Schnelligkeit entwickelt hat: die beiden Hemisphären bedecken vollständig die Vierhügel und das jetzt schon stärkere Kleinhirn. Vom sechsten Monate an sind die Veränderungen im Großhirn auffälliger als diejenigen, welche sich im Kleinhirn zeigen. Die Wände der Hemisphären werden dicker, der Gehirnkern vergrößert sich und nimmt eine mehr wagerechte Richtung an; die Spalten und Windungen entwickeln sich so, daß man zu Anfang des siebenten Monats die hauptsächlichsten derselben deutlich verfolgen kann. Auch mit den Hirnlappen gehen einige wichtige Veränderungen vor. Zu Anfang

des siebenten Monats sind Stirn- und Schläfenlappen ziemlich stark, die Mittel- oder Scheitellappen sehr klein; zur Zeit der Geburt jedoch war die Entwicklung der letzteren bedeutender. Im siebenten Monate halten die Hirnlappen gerade die Mitte zwischen denen des Schimpanse und des erwachsenen Menschen; beim neugeborenen Kinde ist ihr Verhältnis zu einander dasselbe wie beim ausgewachsenen Orang-Utan. Das Wachstum des Großhirns ist also jetzt stärker als das des Kleinhirns. Was den mikroskopischen Befund des Fötalgehirns betrifft, so zeigen sich zwar in gewissen Teilen abgerundete, durch ein Fasernetz verbundene Kerne, in andern Teilen Gruppen länglicher Kerne; aber man findet doch keine unterscheidbaren Nervenzellen, die durch ihre Verlängerung unter sich verbunden wären und den vollständigen Bau der Windungen andeuteten.

Soweit sich aus diesen oberflächlichen Anzeichen schliessen läßt, erkennt man, daß die geringe Dichtigkeit der die obere Hemisphäre bildenden Elemente wenigstens für die Zeit vor der Geburt nur eine sehr beschränkte Verrichtung psychischer Thätigkeiten zuläßt, wenn auch die Entwicklung der oberen Hemisphäre im übrigen für Wahrnehmungen, Gemütsbewegungen und Willensvorgänge genügend reif erscheint. Übrigens darf aus dem Umstande, daß die Entwicklung des Kleinhirns, welches vermutlich das Organ der koordinierten Bewegungen ist, hinter der Entwicklung des Großhirns zurückgeblieben erscheint, nicht gefolgert werden, daß die Zentren der Bewegungsvorstellungen nicht schon vor der Geburt in Thätigkeit getreten seien.

Die Bewegungen des Embryo sind für den Beobachter in zwiefacher Weise von Wichtigkeit, — zunächst weil sie geistige Zustände des Embryo ausdrücken, und alsdann wegen des Einflusses, den sie auf die künftige Disposition haben können. Was lehren sie uns über Vorgänge im Seelenleben vor der Geburt? Was ist die Wirkung der zwiefachen Umgebung, nämlich der Außen-

welt und des Uterus, auf diese Seelen, die nur halb fertig sind, aber doch in ihrer Weise reagieren und vielleicht schon ein dunkles Bewußtsein besitzen? Selbst wenn die von dem Embryo erfahrenen Eindrücke auf nichts weiter als auf dumpfe Erregungen der Reizempfänglichkeit und rein mechanische Bewegungen hinausliefen, so wäre es doch ebenso unvernünftig, deren Wichtigkeit zu bestreiten, wie dieselbe zu überschätzen. Welch großen Einfluß müssen die Eindrücke während der Fötalperiode, seien sie nun regelrechte, normale, oder zufällige, auf die allgemeine Verfassung des Geistes und auf seine besondern Anlagen haben, da schon die Verbiegung einer Nerven-faser um $\frac{1}{10}$ Millimeter das Gewebe irgend eines Organs beträchtlich beeinflusst? Sie sind der erste Schimmer des geistigen Lebens, dessen Morgenrot der Augenblick der Geburt ist. Das ist die erste Seite des Buches, das der Psycholog zu entziffern versuchen muß.

Die Bewegungen des Embryo sind für die Physiologen Gegenstand interessanter Beobachtungen und Experimente gewesen. Wie es scheint, läßt sich den Ergebnissen, die über diesen Punkt von *Kussmaul*, *Gensmer*, *Küstner* und ihrem Nachfolger *Preyer* erzielt wurden, kaum noch etwas hinzufügen.

Nach dem letztgenannten Forscher erscheint die Bewegungsfähigkeit zeitiger als die Reizempfänglichkeit. Diese Behauptung ist vielleicht doch ein wenig gewagt. Es ist ja wahr, daß das Großhirn, das Kleinhirn und sogar das verlängerte Mark zur ursprünglichen Erzeugung der Bewegungen nicht notwendig erscheinen; ebenso ist klar, daß die Absonderung des Eies von der Umgebung die Reizeinwirkungen der Außenwelt sehr erschwert; indessen ist diese Absonderung nur eine verhältnismäßige: der Fötus steht durch die innere Umgebung mit der äußeren in mittelbarer Verbindung. Die mit dem noch eingeschlossenen oder künstlich zu Tage geförderten oder zu früh geborenen Embryo angestellten Versuche weisen wenigstens für die letzte Periode der

Schwangerschaft auf eine Mannigfaltigkeit von Fähigkeiten hin, die zur Ausübung geschickt sind. Nun ist es aber erlaubt, die Frage zu stellen, ob die durch Druck oder Nadelpunktierung mit dem Fötus gemachten Versuche selbst beim gegenwärtigen Stande der Wissenschaft die einzig möglichen seien. Vielleicht gelingt es, in Zukunft lange vor der bis jetzt festgestellten Zeit ebenso sichere Äußerungen der Reizempfänglichkeit wie der Bewegungsfähigkeit beim tierischen Ei und beim menschlichen Fötus zu bemerken. Und überdies, wer schmeichelt sich sagen zu können, wo die Reizempfänglichkeit beginnt? Zahlreiche zeitgenössische Philosophen bekennen sich noch zu der alten Lehre von der Universalseele, indem sie selbst den Atomen den Keim des Bewußtseins und der Reizempfänglichkeit zuschreiben.

Wenn wir auch noch nicht völlig befriedigt sind, so müssen wir uns doch wenigstens für den Augenblick glücklich schätzen, die bisherigen Ergebnisse der Psychologie des Embryo zu besitzen. Nach *Preyer* ist das psychische Dasein des Embryo mit einem traumlosen Schlafe zu vergleichen. Aus demselben wird er kaum erweckt durch die seltenen und dunklen Empfindungen, deren er infolge der Unvollkommenheit der Nervenendapparate, seien sie im Zentrum oder in der Peripherie, allein fähig ist. Aber diese gelegentlichen Empfindungen, welche meistens durch nicht angemessene, sogenannte inadäquate Reize erzeugt werden, können für die zukünftige Entwicklung nicht ganz und gar ohne Bedeutung sein. In Ermangelung der eigentlichen Sinnesempfänglichkeit ist die Reizbarkeit der Haut schon ziemlich früh vorhanden. Ein in sehr vorgerücktem Stadium befindlicher Embryo des Meerschweinchens teilt dem Nadelkopfe, mit dem man ihn reizt, zuweilen schnelle Bewegungen mit; der Druck mit Daumen und Zeigefinger ruft wiederholte Abstofsungsbewegungen hervor. Der Geburt nahe Embryonen von Kaninchen antworteten durch nicht koordinierte, aber kräftige Bewegungen auf starke Reize durch Elektrizität, Stofs, Wärme

oder chemische Mittel. Übrigens schließt die Fähigkeit zur Empfindung derartiger Reize seitens des Embryo, der das Licht erblickt hat, nicht in sich, daß er dieselben auch vor der Geburt empfindet.

Lange Zeit hat man geglaubt, daß es bei den Geschmacksempfindungen nicht so sei. *Kussmaul* nahm an, daß der Embryo gewisse Erfahrungen und Fähigkeiten gewinnen könne infolge der Empfindungen des Hungers und Durstes, die durch die amniotischen Säfte erregt würden, welche er verschluckt. In der That ist unter den Sinnen, die von der vollständigen Entwicklung gewisser Empfindungsnerven des Gehirns abhängig sind, der Geschmack der erste, welcher sich äußert. Nach *Küstners* Beobachtung unterschied übrigens ein Anenkephale (Mensch ohne Hirn) das Süße vom Sauern, was beweist, daß das Gehirn zur Erzeugung von Geschmacksreflexen nicht unentbehrlich ist; die zu früh geborenen Meerschweinchen unterscheiden das Süße von andern Geschmacksempfindungen, und bei vorzeitig geborenen Kindern ist es ebenso. Aber kann es auch im Uterus Gelegenheit zu einer wirklichen Geschmacksempfindung geben? Nach *Preyer* schwerlich. Die qualitativen und quantitativen Veränderungen gehen mit zu großer Langsamkeit vor sich, als daß das Verschlucken dieser Säfte das Kind stark reizen könnten. Die Geschmacksempfindungen würden sehr schwach sein und müßten auf die Stoffe eines alkalischen, salzigen und bei Zusatz von etwas fötalem Urin bitterstüßen und säuerlichen Saftes zurückgeführt werden, den das vom Schafhäutchen (Amnion) abgesonderte Wasser enthält. Was die durch nicht adäquate Reize erzeugten Geschmacksempfindungen betrifft, so dürften solche der Geburt nicht vorausgehen. Beim Erwachsenen sind diese Empfindungen im träumenden, wie im wachen Zustande sehr selten und fordern Rückerinnerungen, welche dem Embryo fehlen.

Die Geruchsempfindungen zeigen sich bei den Säugtieren erst nach der Geburt, wie bei den Vögeln erst nach dem Auskriechen. Die Möglichkeit, durch innere

nicht adäquate Reize beeinflusst zu werden, ist für den Geruchsnerv durchaus unwahrscheinlich. Obgleich der acht Monate alte Foetus nach den Beobachtungen von *Kussmaul* die Fähigkeit hat, Geruchseindrücke zu empfinden, so können doch derartige Empfindungen vor der Geburt nicht statthaben, da die Nasenlöcher noch nicht die geringste Luft enthalten und die Hauptbedingung der Geruchsempfindungen, nämlich die Einatmung gasförmiger Körper, noch nicht existiert. Die Nasenlöcher, soweit sie überhaupt offen stehen, sind, wie die Mundhöhle, vor der Geburt mit amniotischem Wasser gefüllt.

Die Vögel hören und sehen bereits vor dem Ausschlüpfen aus dem Ei; die Säugetiere hingegen üben diese beiden Verrichtungen erst nach der Geburt aus. Die Reizbarkeit des Gehörnerven und dessen Fähigkeit, Töne aufzufassen oder doch wenigstens auf geeignete Reize zu reagieren, ist zwar dennoch beim Fötus vorhanden, aber die Paukenhöhle ist von einem gallertartigen Gebilde und später von einem weichen Gewebe gefüllt, so daß sich die Schallwellen nicht von dem äußern Ohr zum inneren ausdehnen können. Außerdem hat man durch Versuche nachgewiesen, daß der Kopf nicht als Schallleiter dient. — Auch die Lichtempfindlichkeit der Netzhaut und die Öffnung der Augenlider ist beim menschlichen Embryo vorhanden, und es kann demnach sein, daß interuterine, nicht adäquate Reize auf die Netzhaut einwirken. Diese subjektiven Empfindungen, die nur zufällig sein können, fehlen normalerweise wahrscheinlich wegen des tiefen Schlafes des Embryo und der Unvollkommenheit des *tractus opticus*, die wahrscheinlich den Fortgang der Netzhauterregung zu den Zentren hemmt.

Fassen wir alles zusammen, so ist weder das Werkzeug genügend entwickelt, noch giebt es im allgemeinen Gelegenheit zur Empfindung nicht adäquater Reize, es seien denn sehr schwache. Der Endapparat der Nerven vermag dieselben kaum den Zentren zuzuführen, und überdies beginnt die Thätigkeit des Gehirns, selbst im

vollendeten Zustande, erst mit der Einatmung der atmosphärischen Luft. Indessen kann man dem völlig ausgebildeten Fötus die adäquaten Empfindungen des Hungers, des Wohlbefindens und des Übelbefindens in den Eingeweiden nicht absprechen, auch nicht die besonders schmerzhaften Empfindungen der Berührung und des Druckes; die außerordentliche Leichtigkeit, mit der er auf die für den Erwachsenen unangenehmen Eindrücke reagiert, beweisen deutlich, wie gefährlich die zu heftigen oder zu häufigen Erregungen für ihn sind, die ihn aus seinem normalen Zustande, jenem süßen »traumlosen Schläfe« aufwecken.

Hier zeigt sich mit voller Deutlichkeit das unmittelbare solidarische Verhältnis zwischen Kind und Mutter und damit auch das sehr innige solidarische Verhältnis zwischen dem Kinde und der Umgebung der Mutter. Bei den von der letzteren vom vierten oder fünften Monate der Schwangerschaft an auf das Kind übergeleiteten Eindrücken müssen wir mit einem andern ausgezeichneten Physiologen noch einen Augenblick verweilen.

Auf die Zusammenziehung der Muskelfibern des Uterus, die durch irgend welche Erregung hervorgerufen wird, antwortet der Fötus, der die Wirkung dieses Druckes in seiner ganzen Substanz erleidet, durch Abwehrbewegungen, die nach ihrer Kraft verschieden sind. »Die Erregungen aller Art — des Gehörs, des Gesichts, des Tastgefühls, des Geschmacks, des Geruchs — vereinigen sich durch den mütterlichen Organismus für den Fötus zu einer gemeinsamen Grundform, nämlich der Bewegung, welche in diesem Falle ganz sicher das gemeinschaftliche Maß der Empfindungen ist.« Allen diesen Erregungen gegenüber scheint der Fötus »wegen seiner Schwäche viel leichter zu reagieren als die Mutter selbst«. Er reagiert auf Erregungen, Empfindungen, Gefühle und Vorstellungen, deren sich die Mutter ihrerseits nicht einmal deutlich bewußt wird. Nicht allein die heftigen Erschütterungen in leiblicher und geistiger Beziehung, die starken Unlust-

empfindungen, welche die Einwirkung der Kälte auf den Unterleib oder ein zu kalter Trunk im Gefolge haben, sind geeignet, Bewegungen beim Fötus hervorzurufen; es genügt schon ein Glockenschlag, ein schroffer Ton, ein selbst von der Mutter kaum beachteter starker Geruch, um Bewegungen des Fötus zu erzeugen. Eben sowohl wie Zorn und Überraschung, so veranlassen selbst mäfsige geistige Vergegenwärtigungen und ganz gewöhnliche Träume beim Fötus stärkere Bewegungsreaktionen als bei der Mutter. Die Thatsache, dafs alle Erregungen, denen die Mutter unterworfen ist, auf den Embryo übergeleitet werden, verdient von den Erziehern, insbesondere von den Eltern wohl beachtet zu werden. Selbst vor der Geburt des Kindes haben sie gegenüber seiner Seele eine Aufgabe. Der erwähnte Autor fragt sich, ob die physischen oder geistigen Störungen und Aufregungen der Mutter während der Schwangerschaft nicht Fälle von Degeneration in sich schliessen, deren Ursprung durch Vererbung nicht erklärt werden kann. Ausserdem ist er der Ansicht, dafs wir bei besserer Kenntnis des erwähnten Einflusses imstande sein werden, »den Einfluss der mütterlichen Phantasie auf die Entwicklung des Produktes der Empfängnis« zu erklären.¹⁾

Henri Marion hat betreffs des mütterlichen Einflusses während der Schwangerschaft auf die intellektuellen und moralischen Prädispositionen des Kindes sehr treffend gesagt: »Jede Frau sollte desselben eingedenk sein und von dem Tage an, wo sie hofft Mutter zu werden, ihre moralische Wachsamkeit verdoppeln, als ob die Frucht, die sie trägt, ihre Verdienste belohnen werde, oder im Gegenteil den Stempel des von ihr begangenen Unrechts tragen und die Strafe dafür erleiden müsse. Selbst wenn dieser heilsame Glaube auch ein falscher wäre, so würde er doch wenigstens zur Vervollkommenung der Mutter bei-

¹⁾ *Ch. Féré*, *Revue philosophique*, mars 1886.

tragen, indem er sie zeitiger und eindringlicher den Ernst ihrer Lage fühlen liefse.«¹⁾

B. Die ersten Eindrücke des Neugeborenen.

Schon im Mutterleibe hat das Kind den Schmerz kennen gelernt, und man kann nicht wissen, wie sehr es bei der Geburt zu leiden hat. Jedoch sind die ersten Beziehungen zur Außenwelt ohne Zweifel eine schmerzhaft Erfahrung. Sobald der Kopf in Berührung mit der Luft kommt, dringt dieses Fluidum stromweise in die zarten Gewebe der Atmungsorgane, und die allmählich gesteigerte Folge des Ein- und Ausatmens geht nicht ohne schmerzhaft Bewegungen von statten: daher sind die ersten Laute, die ein Kind von sich giebt, eine Art Niesen, ähnlich der Wirkung des Erstickens, sowie Schmerzgeschrei. Nur langsam, und zwar erst nach Verlauf von einigen Tagen, gewöhnt sich das kleine Wesen daran, in der für es geeigneten Luft zu leben. Wenn es zur Welt kommt, so entbehrt es noch der späteren Widerstandskraft, und seine Oberhaut wird plötzlich von einer Atmosphäre umgeben, die im Vergleich zum Mutterleibe, den es eben verläßt, sehr kalt ist. Die Kälte ist der schlimmste Feind der Neugeborenen, und man weiß, mit welcher Sorgfalt Tiere sich bemühen, ihre Jungen mit der eigenen Temperatur zu erwärmen. Die Vorsichtsmaßregeln, die wir ergreifen, um für das Kind die schädliche Wirkung der Kälte abzuschwächen, kann nicht verhindern, daß sich diese Wirkung im Augenblicke der Geburt grausam geltend macht. Wenn auch die erste Waschung mit warmem oder lauwarmem Wasser schnell genug stattfindet, daß sich das Kind nicht zu stark abkühlt, so leidet der Neugeborene doch bei der Berührung der außerordentlich empfindlichen Haut, mögen Schwamm und Tuch noch so zart sein. Seine der gewohnten weichen Umgebung entzogenen Glieder erhalten eine für ihn schmerzhaft Freiheit; unsere Hände,

¹⁾ *La solidarité morale.* 2. Aufl. S. 93.

deren leiseste Liebkosungen für ihn eine Qual sind, quetschen, drücken und schütteln diese zarten, durch die Arbeit der Geburt überdies wunden Organe. Alle Sinne werden Schlag auf Schlag von ungewohnten Empfindungen gemartert, und das schwache Geschrei des Kindes scheint den schmerzhaften Charakter derselben zu bezeugen. Der Neugeborene ist zwar blind und taub; aber dennoch werden seine Augen von heftigen Eindrücken des ihn umgebenden Lichtes getroffen, dennoch schlagen Wirbel von Luftwellen hart an sein Ohr.

Darf man sich wundern, wenn diese brutale Besitznahme durch die äußere Natur bei dem Kinde Klagegeschrei hervorruft, das der Dichter so lebhaft beschreibt? Sieh nur den Knaben: dem Schiffenden gleich, den wütende Wellen Schleuderten gegen das Land, liegt nackt er am Boden und jeder Hilfe bedürftig, das Kind, nachdem an des Lichtes Bezirke Erst durch Wehen die Natur aus dem Mutterschofs es hervorgoß; Und mit traurigem Wimmern erfüllt es den Ort, wie gebühret Dem, auf welchen im Leben so viele der Übel noch warten.¹⁾

Das Kind ahnt zwar weder das Leid noch die Freude, welche sich in seinen kurzen oder langen Lebenslauf teilen werden, aber es leidet schon jetzt durch sein von nun an individualisiertes Leben; es zittert, es klagt, gerade wie die eben zur Welt gekommenen Tiere zappeln und wimmern, da sie unter dem Einflusse der ihre Empfindlichkeit reizenden neuen und mannigfaltigen Eindrücke stehen. Es ist also nur zu wahr, daß das Kind durch den Schmerz mit dem Leben Bekanntschaft macht. Sein Eintritt in diese Welt ist ebenso schmerzhaft, wie sein Scheiden aus derselben; daher sieht man so viele Kinder, die, durch ihre ersten Anstrengungen und die neuen Eindrücke erschöpft, nach der Geburt in eine leichenartige Starrheit verfallen.

Die Müdigkeit, das Schlafbedürfnis und vielleicht der mächtig erregende Einfluß der eingeatmeten Luft, welche

¹⁾ *Lucretius*, De natura rerum. Buch V, 223 ff. Deutsch von *W. Binder*.

das Venenblut in Arterienblut umzuwandeln beginnt, haben zur Folge, daß sich beim Neugeborenen der Hunger nicht gleich nach der Geburt meldet. Erst nach Verlauf einiger Stunden fühlt das Kind zum erstenmale das Bedürfnis nach Nahrung. Das Gefühl des Hungers und des Durstes — beides gleich neu — entreißt das Kind der Selbstvergessenheit und führt die Unterbrechung des Schlafes herbei; es erwacht, es schreit. Die Mutterliebe hört auf diesen Ruf und bietet dem Kinde ihr erstes Geschenk. Nun hat es den Genuß, seinen Mund mit einer zarten, süßen Flüssigkeit zu benetzen, die es aus der Brust schöpft, an der sein Haupt weich ruht. So wird der erste Kummer, den es beim Eintritt ins Leben empfindet, alsbald durch einen süßen Ersatz verwischt. Das gesättigte Kind schläft mit dem Wohlgeföhle der Sättigung an der Brust wieder ein, es scheint wieder zu dem abgesonderten Dasein zurückzukehren, das sein normaler Zustand im Mutterleibe war, und dessen Gewöhnung sein Organismus noch beibehalten hat. Diesem wird es jedesmal entrissen, wenn das Nahrungsbedürfnis seine selige Ruhe stört. . . ¹⁾

Obwohl also das zur Welt gekommene Kind hier sofort das weiche und warme Kissen der Mutterbrust findet; obwohl die Natur für die allmähliche Erlangung der Vollkommenheit des Gesichts, des Gehörs und der Bewegung gesorgt hat, so beginnt für dasselbe doch der Kampf ums Dasein schon mit der Geburt, so ungestüm und rauh sind die ersten Eindrücke, die auf es einstürmen. Hunger, Durst, Kälte, Beschwerden der Atmung, der Verdauung, Unlustempfindungen des Tast- und Muskelsinnes, aufregende Eindrücke des Gehörs- und Gesichtsorgans warten seiner beim Erwachen aus dem tiefen Schlafe. Seine noch so unvollkommenen und so zarten Organe empfinden mehr oder weniger lebhaft alle diese Eindrücke. So erklärt sich die Schwierigkeit, die kleinen Kinder am Leben zu erhalten, und die Häufigkeit der Nerven- und Brust-

¹⁾ *Richard de Nancy, Éducation physique des enfants.*

leiden, die eine so grofse Anzahl dahinraffen. Wenn es übrigens natürlich erscheint, das Wohlbefinden des Kindes nach der Kraft und der Art und Weise, mit der sich seine Verrichtungen vollziehen, zu beurteilen, so kann man auch annehmen, dafs dieses Wohlbefinden durch die Ernährung allein aufserordentlich beeinflusst wird. Während der ersten Tage saugt es schlecht, ohne Kraft, und ermüdet schnell dabei. Es wird durch die Absonderung des Kindspechs elend, und sein Gewicht vermindert sich bis zum dritten Tage um etwa 100 g, um erst am sechsten oder siebenten wieder auf demselben Standpunkte zu sein, wie bei der Geburt. Daraus schliessen wir, dafs sein Allgemeinbefinden der geringen Entwicklungsstufe und der Anpassung seiner Organe an seine neue Umgebung und seine neuen Existenzbedingungen entspricht.

Indessen ist dieses kleine, schwache und ohnmächtige Wesen schon darauf eingerichtet, seine ersten Empfindungen und Wahrnehmungen anzudeuten. Vom ersten Tage an unterscheidet der Geschmack gewisse Arten und behält sie in Erinnerung. Der Geruch, der dem Kinde weniger nützlich ist, da es nicht, wie viele kleine Tiere, lange nach Nahrung zu suchen braucht, tritt erst nach Verlauf einer Woche in Thätigkeit, indem er seine Eindrücke denen des Geschmackes associiert. Wärme- und Berührungsempfindlichkeit treten von der Geburt an auf. Von diesem Augenblicke an beginnt auch das Kind das Licht zu unterscheiden, was der erste Schritt zur Unterscheidung von Farben und Gegenständen ist. Einige Stunden nach dem Eintritt in das Leben in freier Luft vermögen seine Ohren zu hören. Sein Schmerzensgeschrei ist das Vorspiel zur menschlichen Sprache. Seine bei der Thätigkeit des Saugens schon ziemlich bestimmten, sonst aber noch verworrenen und unbewussten Bewegungen bereiten von weitem die Bahn der durch die Intelligenz beherrschten Thätigkeit vor, die der Wille gehen mufs.

C. Die Entwicklung der Sinne.

I. Der Geschmack.

Alle Sinne, sogar diejenigen, die im Augenblicke der Geburt am meisten entwickelt sind, erweisen sich kürzere oder längere Zeit als unfähig zu den feinen Wahrnehmungen, mit denen sie später vertraut werden. So ist es zunächst beim Geschmack, der einige Stunden nach der Geburt in Thätigkeit tritt. Das Süßschmeckende wird angenommen, das Bittere, Sauere, Scharfe dagegen mit mehr oder minder großem Widerwillen zurückgewiesen. Die Unterscheidung dieser beiden Arten von Geschmack setzt schon wenigstens ein unbewusstes Gedächtnis voraus, wie das Beispiel von jenem Kinde zeigt, das am ersten oder zweiten Tage ohne Verziehen des Gesichtes Ricinusöl angenommen hatte, dies aber einen oder zwei Tage später hartnäckig zurückwies. Das Süße und Bittere ist indessen nicht allen Kindern in gleichem Grade zuwider; man sieht deren viele, die im Alter von zwei oder drei Monaten ohne Widerwillen, ja wie mit Vergnügen, ekelhafte Dinge verschlucken. Das Beharren dieser Unempfindlichkeit des Geschmacks wäre ein bedenkliches Zeichen, allerdings weniger bedenklich als seine Entartung (Perversion): es sind das bei vielen Idioten festgestellte Anomalien.¹⁾

Der geringe Nutzen, den ein Neugeborener von der Erkenntnis der Geschmäcke haben würde, ist ein hinreichender Grund für die anfänglich sehr geringe Entwicklung des Geschmackssinnes. Die Natur oder die Vererbung thut nichts Unnützes und sorgt zuerst für das Notwendige. Aber diese verhältnismäßige Stumpfheit erklärt sich aus andern Umständen: wir wissen, daß sich beim Erwachsenen zu den Geschmacksempfindungen Geruchsempfindungen gesellen, welche die Unterscheidungen,

¹⁾ *Sollier*, Der Idiot und der Imbecille. Deutsch von *Paul Bria*. S. 42 f.

die wir bei ersteren machen, beeinflussen. »Bei geschlossenen Augen und geschlossenen Nasenlöchern, sagt *Longet*, wird man Vanillecrème nicht von Kaffee crème unterscheiden: sie erzeugen beide nur die gleiche Empfindung des Süßen und Gezuckerten.

Übrigens hat, wie *Brillat-Savarin* sagt, auch das Reich des Geschmackes seine Blinden und Tauben, und die je nach den Personen sehr verschiedenen Grade in der Feinheit des Geschmackes machen sich schon während der frühen Kinderjahre geltend. Man hat Kindern von sechs Monaten ohne Umstände Arzeneien eingeben können, indem man einfach die Farbe der Tasse gewechselt hat. Andere empfinden sehr leicht Ekel und zeigen Abneigungen, die die Vererbung allein zu erklären scheint. Eine Dame meiner Verwandtschaft hat als Kind nie daran gewöhnt werden können, Wein zu kosten, und trotz der Ratschläge der Ärzte hat sie niemals etwas anderes als Wasser zu trinken vermocht. Bei andern Kindern hängt die Abweisung gewisser Gerichte mit geistigen Ursachen zusammen, mit Eigensinn, schlechten Angewohnungen, übeln Beispielen. Ich habe einen Eigensinnigen von zwei und einem halben Monat gesehen, der mit Einziehen der Lippen und charakteristischer Gesichtsverzerrung das Saughütchen kräftig zurückstieß, das eine mal, weil das Fläschchen mit Wasser gefüllt war, ein andermal, weil die Milch keinen Zucker hatte. In der Regel läßt sich das Kind leicht an einen Geschmackswechsel gewöhnen; sogar das Beißende und Bittere genießt es, wenn man es nur einigermaßen dazu anhält. Obgleich das Kind im allgemeinen besondere Begierden oder Abneigungen kundgibt, so zeigt es doch nach den ersten Monaten des Säugens die Neigung eines »Allesfressers«.

Der zwar angeborene aber anfänglich noch nicht vollkommen entwickelte Nahrungstrieb herrscht in der ersten Zeit vor. Ein Gelehrter schickte mir in der Absicht, mich davon zu überzeugen, daß der Neugeborene ein vollständiger Automat sei, folgendes sonderbare Porträt

seines nahezu zwei Monate alten Sohnes: »Er ist über die Maßen gefräßig, wirklich ein kleines Tier, das nur im Schlafe oder an der Brust wahrhaft zur Ruhe kommt. Ich hätte niemals geglaubt, daß ein kleines Kind dem Tiere so ähneln könnte, indem es keinen andern Trieb zeigt als den der Eßgier. Um den Verdrufs darüber zu überwinden, muß man daran denken, daß sich binnen einigen Monaten Fünkchen von Verstand zeigen werden, daß es anfangen wird, einem kleinen Menschen zu gleichen.« Einige Tage später fügte er hinzu: »Ich glaube immer noch an die tierische Natur des kleinen Kindes, und um einen Begriff von der Gefräßigkeit zu geben, kann ich es nur mit einer ohne Rast und Ruhe fressenden Larve vergleichen.« Ohne auf die Einzelheiten einzugehen, die mir doppelt ungerecht erscheinen, nämlich sowohl hinsichtlich des zwei Monate alten Kindes wie des ausgewachsenen Tieres, erkenne ich doch an, daß mein Freund den Zustand des einem gebieterischen Nahrungsbedürfnisse unterworfenen kleinen Kindes gut beobachtet und gut beschrieben hat. *Luy*s hat dasselbe bemerkt, aber er hat, wie auch ich, nebenbei noch etwas anderes gesehen, was von größter Wichtigkeit ist. Seinem organisch bedingten Begehren wird durch die Milch, die es saugt, entsprochen, und es nährt sich körperlich wie eine organische Zelle, die ihrer Umgebung diejenigen Stoffe entlehnt, die ihr zusagen. Aber zu gleicher Zeit giebt es die Befriedigung, die es empfindet, in seiner Weise kund: es lächelt, wenn es die Brust sieht, die ihm Nahrung und Leben giebt, und somit ist seine persönliche Empfindung, sein Sensorium geweckt. Es freut sich, weil es sich erinnert, weil es die Erinnerung an die seinem körperlichen Begehren zuteil gewordene Befriedigung bewahrt hat.« ¹⁾

Kurz, die lebhaftesten Gefühle sind lange Zeit diejenigen, welche sich auf den Geschmack beziehen. Das

¹⁾ *Luy*s, *Le cerveau et ses fonctions*.

Bedürfnis zu essen überwiegt lange alle andern, sogar dasjenige der Bewegung; es ist das erste, welches sich kundgiebt und zugleich das beharrlichste. Mit diesem gebieterischen und immer wiederkehrenden Bedürfnisse hängen die angenehmsten Erregungen des Kindes zusammen. Auf dem Wege dieser Appetitsbefriedigung lernt es nach und nach die Brust seiner Amme oder sein Saugfläschchen, dann die Hände, das Gesicht, die Stimme, den Blick, das Lachen, die Liebkosungen, die ganze persönliche Erscheinung seiner Amme kennen. Seine erste Liebe ist die eines Feinschmeckers; seine erste Dankbarkeit ist die Erkenntlichkeit des Magens; seine ersten Erfahrungen hängen alle, soweit es irgend möglich ist, mit dem Geschmack zusammen. Wenn man einem sechs Monate alten Kinde einen beliebigen Gegenstand in die Hände giebt, so betastet es ihn einen Augenblick; es drückt ihn, ohne daß es von den Tastempfindungen Notiz zu nehmen scheint, und wenn es die Kraft hat, ihn zum Munde zu führen, so prüft es ihn mit seinen Geschmackswerkzeugen. Dein Finger, ein Lappen, ein Stock, eine Schachtel, eine Frucht, eine Blume, ein Tier, ein Gefäß, reine oder schmutzige Gegenstände: alles geht diesen Weg. Nachdem es sich des schönen Bildes, dessen Farben es zuerst reizten, bemächtigt hat, weiß es nichts Eiligeres zu thun, als es in den Mund zu bringen.

In dieser Hinsicht scheint gleichsam das Gute und das Schöne für das Kind ein und dasselbe zu sein. Sogar wenn zahlreiche Erfahrungen es gelehrt haben, daß nicht alle Gegenstände angenehm schmecken, so nimmt es sich auf den ersten Augenblick doch nur vor denjenigen in acht, die es als seinem Geschmacke entschieden feindlich erkannt hat. Ein Kind von drei Monaten, dem man in einer blauen Tasse bittere Arznei eingegeben hatte, wandte sich später beim Anblicke dieses Gegenstandes ab, verzog das Gesicht und weinte. Ein sechs Monate altes Kind, dem man einen Federhalter, einen kleinen Rahmen, einen Ball, ein Buch gab, führte eins nach dem andern zum

Munde. Das Bedürfnis, das fortwährende Prickeln des Zahnfleisches zu bekämpfen, spielt in diesem allgemeinen Streben ohne Zweifel auch eine Rolle, sobald die Kinder das Alter von vier Monaten überschritten haben; aber der Hauptgrund muß in der übermäßigen Erregung des Geschmackssinnes gesucht werden, sowie in den Vorstellungen und Gefühlen, die damit zusammenhängen.

II. Der Geruch.

Im allgemeinen scheinen Kinder gegen gute wie schlechte Gerüche ziemlich lange unempfindlich zu sein. Es ist wahrscheinlich, daß sie dafür weniger empfänglich sind als wir, und daß ihre zarten und in vielfacher Verbindung mit verschiedenen Gehirnregionen stehenden Geruchsvorrichtungen sich in den ersten Monaten noch nicht in sehr entwickeltem Zustande befinden, was nicht verwunderlich wäre, da die Unterscheidung der Gerüche für den Säugling von keinerlei Nutzen zu sein scheint. Vielleicht bedarf man auch, da die Gerüche von Natur veränderlich und flüchtig sind, eines schon geübten Urteils, um die Eindrücke derselben zu unterscheiden und sie auf die Gegenstände als deren Ursachen zurückzubeziehen. Die Herkunft einer Empfindung kennen heißt imstande sein, sie genau zu bestimmen, indem man sie von andern gleichzeitigen Empfindungen sondert.

Indessen ist mir von zuverlässigen Spezialärzten versichert worden, daß der Neugeborene für Geruchsreize empfänglich sei, und man erzählt von einem sechs Wochen alten und von einem andern von zwei Monaten, welche allein durch den Geruch der Hautausdünstung geleitet die Brust bestimmter Frauen abwiesen oder annahmen. *Tiedemann*, dessen dreizehn Tage altes Kind einige Arzneien zurückwies, nachdem es dieselben wiederholt gekostet hatte, nimmt sogar an, daß es dieselben durch den Geruch von seinen Nahrungsmitteln unterschieden habe. Mit zwei- und dreißig Tagen merkte der Sohn *Darwins* die Brust

seiner Mutter auf eine Entfernung von 75 bis 100 mm, wie das die Bewegungen seiner Lippen und der starre Blick bewiesen, und *Darwin* glaubt, daß Gesicht und Tastgefühl nichts dabei zu thun gehabt hätten; das Kind sei nur durch die Wärmeempfindung und den Geruch geleitet worden. Man ersieht daraus, daß die Sammlung der Beobachtungen über den Geruchssinn seitens der kompetentesten Forscher vor fünfzehn Jahren noch sehr unvollständig war, und selbst *Preyer* hat die Erfahrungen seiner Vorgänger nicht um eine bedeutsame vermehrt.¹⁾

Obwohl die bei gewissen Tieren und selbst bei manchen Wilden so auserlesene Schärfe des Geruchssinnes dem zivilisierten Menschen nicht von großem Vorteil sein würde, so scheint doch seine verhältnismäßige Unempfindlichkeit bei normalen Individuen mit einer schwachen Entwicklung des Verstandes Hand in Hand zu gehen. Auf Fälle von Abstumpfung oder eigentümlicher Ungleichheit neben Fällen außerordentlicher Schärfe ist bei Idioten aufmerksam gemacht worden.²⁾

Das fünfzehn Tage, einen oder zwei Monate alte Kind giebt beim Anblick oder bei Berührung einer Rose, einer Lilie, eines Geranium, eines Blumenstraußes nur Gesichts- oder Tastempfindungen kund; daß es durchaus keine andern habe, möchte ich nicht behaupten. Ich habe mit einer Anzahl zehn oder zwölf Monate alter Kinder in Bezug auf die Geruchsempfindungen Versuche angestellt. Mit Ausnahme eines Kindes, das nichts roch, nicht einmal Tabak oder Äther, empfanden alle lebhaft die verschiedenen Geruchseindrücke, die ich ihnen aufnötigte. Ein sechs Monate altes Kind schien Wohlgerüchen sehr zugethan, übeln Gerüchen hingegen sehr abgeneigt zu sein. Wenn ich es verhinderte, eine Rose oder einen Veilchenstrauß, die ich ihm unter die Nase gehalten hatte, zu ergreifen, so forderte es sie durch Mienen und Gesten;

¹⁾ *Preyer*, Die Seele des Kindes. I. Teil, 5. Kap.

²⁾ *Sollier*, a. a. O. S. 44.

näherte ich wieder die Blume oder den Strauß seiner Nase, so öffnete es den Mund und blieb eine Zeitlang unbeweglich, vor Vergnügen lächelnd, liegen. Kurz, es schien die Gerüche zu schätzen und zu unterscheiden. Wie wir bereits oben bemerkt haben, giebt es Nahrungsmittel, die nicht nur den Geschmackssinn reizen, der uns die Empfindungen des Süßen, Gesalzenen, Herben, Sauerem, Bitteren liefert, sondern die uns auch Geruchsempfindungen verschaffen, wie Schokolade und Kaffee. Das Kind liebte dieselben wie närrisch, viel mehr als den Zucker. Genau wie wir schätzte es ganz gewiß den angenehmen Geruch des Kakao und des Mokka. — Ich habe zwei andere Kinder gleichen Alters gesehen, welche Rosen- oder Resedageruch, der nicht von Nahrungsmitteln ausgeht, gleichgültiger liefs als der Duft der Schokolade. Es ist begreiflich, daß sich der Speisegeruch beim unerfahrenen Kinde auf Kosten des Geruches schlechthin geltend macht, während beim Erwachsenen sehr oft das Gegenteil stattfindet. Die Alten bekränzten sich bei ihren Festmählern mit Rosen; wir schmücken unsere Speisezimmer oft mit Blumen und in der Regel bedienen wir uns feiner Parfums, die den Duft der Weine und der Fleischspeisen nicht beeinträchtigen.

III. Die Körperempfindungen.

*Bain*¹⁾ hat diesen Namen denjenigen Empfindungen gegeben, welche ihren Ursprung in verschiedenen Dispositionen oder Reizzuständen unseres Organismus haben und sich alle mit dem Vitalgefühl oder Fundamentalgefühl²⁾ verschmelzen, jener allgemeinen Empfindung unseres Daseins, jener unmittelbaren Empfindung unseres eigenen Körpers, die nach *Luy*s die Summe aller Nerventhätigkeit und die organisch bedingte Grundlage des Bewußtseins ist. Hierher würden gehören die Empfindungen des At-

¹⁾ *Bain*, The senses and the intellect. I, chapter II. (D. Üb.)

²⁾ *Condillac*, Traité des sensations. II, ch. I. (D. Üb.)

mens, des Blutumlaufs und der Ernährung, die eigentümlichen Empfindungen der Nerven und Muskeln, wie die Müdigkeit, die Schneide- und Reifsempfindungen, die Empfindungen bei krampfartigen Vorgängen u. s. w. Es ist zweifellos, daß das Kind, dessen Organismus noch nicht völlig entwickelt und der Umgebung nur mangelhaft angepaßt ist, besonders in der ersten Lebensperiode oft Schmerzen dieser verschiedenen Arten empfindet. Weniger deutlich zeigt sich, daß es die entsprechenden Lustempfindungen hat, was darin begründet ist, daß diese im allgemeinen mit der Empfindung der Regelmäßigkeit der Lebensfunktionen und des Wohlseins gleichbedeutend sind, die sich nicht durch heftige Anzeichen kundgeben.

Das Wohlbefinden, welches aus einer angemessenen Atmung hervorgeht, muß eine derjenigen Lustempfindungen sein, die das Kind am meisten spürt. Da bei ihm das Atmen thatsächlich lebhafter ist als beim Erwachsenen und es durch die Häufigkeit der Einatmung einen größeren Bedarf an sauerstoffhaltiger Luft hat, so muß es einerseits dem Atmungsvorgange eine ziemlich rege Aufmerksamkeit zuwenden wegen der schnellen Abänderung, welche die Organe erleiden; und andererseits muß ihm die Beschaffenheit und die Temperatur Empfindungen verschaffen, die mit der Frische und der Begehrlichkeit der Atmungsorgane zusammenhängen.

Wenn man annimmt, daß ein organisches automatisch wirkendes Bewußtsein stets über die innern und äußern Teile eines Wesens wacht, so kann man zu den angenehmen Empfindungen auch diejenigen rechnen, welche ihm ein regelmäßiger Schlaf verschafft. Der durch nichts gestörte Schlaf des Kindes schließt eine gesunde und vollständige Ernährung, den völligen Einklang aller organischen Verrichtungen in sich. Der Schlaf ist nicht nur die Vorbedingung für das Wachsen der Organe und der intellektuellen und sittlichen Entwicklung, die weniger aus den empfangenen flüchtigen Eindrücken als aus den verarbeiteten und befestigten Wahrnehmungen hervorgeht,

sondern er ist das wohlthätigste Geschenk, das die Natur dem Kinde bis zum Alter der lebhaften Neugier und der leichten Fortbewegung macht. Und was bedeutet er erst, wenn dieses negative Glück, das in der Abwesenheit aller unangenehmen Empfindungen besteht und dem Erwachen positiv angenehmes vorbereitet, beim Kinde, wie beim Erwachsenen, durch ideale Traumempfindungen verdoppelt wird; wenn das unter dem Eindrucke der Sättigung, der Liebkosung und der Mutterstimme eingeschlafene Kind oft im Traume die liebliche Wirklichkeit wiederfindet, die es verlassen hatte?

IV. Der Muskelsinn.

Dieser Sinn, dem eine gewisse Zahl von Eigenschaften des Tastgefühls zukommt und der für *Renouvier* eine hypothetische Wesenheit ist, dessen Dasein aber *Bain* und *Wundt* durch unwiderlegliche experimentelle Ergebnisse festgestellt zu haben glauben, ist gleichsam ein inneres Tastgefühl, auf welches man gewöhnlich die Empfindung des Druckes, des Gewichtes und selbst des Widerstandes zurückführt; man leitet davon das Bewußtsein nicht allein der Muskelzusammenziehungen, sondern auch des Zustandes der Muskeln und in geringerem Grade auch der Hautartikulation her, welche die Zusammenziehungen der Muskeln begleitet.

Welches nun auch die Herkunft und das Centrum dieser Empfindungen sein mag, es läßt sich nicht leugnen, daß aus ihm besonders geartete Eindrücke der Lust und Unlust hervorgehen, welche unabhängig sind von dem Vergnügen oder Mißvergnügen geistiger Art, das aus einem mehr oder minder lebhaften und mehr oder weniger befriedigten Begehren hervorgeht. Die Anstrengung an und für sich wirkt wohlthuend, wenn sie nicht zu heftig ist; man kann also behaupten, daß die Empfindungen des Druckes, des Gewichtes, der Muskelanstrengung, dem Kinde angenehm sind, wenn sie seine Kräfte nicht überschreiten,

ihm aber im entgegengesetzten Falle mehr oder minder Unlustgefühle bereiten.¹⁾ Wir wollen noch hinzufügen, daß die Annehmlichkeit dieser Empfindungen mit deren Mannigfaltigkeit wächst. Jedes Glied, jedes Organ ist einer unendlichen Zahl von Bewegungen fähig, welche einem Wesen das innere Gefühl seiner Thätigkeit oder seines Lebens verschaffen. Wieviele Muskeln werden, sei es gleichzeitig oder nacheinander, allein durch das Ziehen des an einem Faden hängenden Balles in Thätigkeit gesetzt! Und wenn es sich um ein noch so leicht zu haltendes oder zu hebendes Gewicht handelt, so sind es nicht nur die Muskeln des Rückens, der Schultern und des Halses oder die Muskeln des Ober- und Unterarms, die ins Spiel kommen, sondern auch gewisse Muskeln des Atmungsapparats. *Ferrier* scheint in der That nachgewiesen zu haben, daß die zur Schätzung eines schweren Gewichtes erforderliche Anstrengungsempfindung den Atmungsmuskeln beigelegt werden müsse.²⁾ Diese Empfindung der Schwere, welche der Schätzung des Gewichtes vorangeht, ist also ein derartig zusammengesetztes Muskelphänomen, daß die Menge der Einzelempfindungen das Muskelbewußtsein oder das Centrum, dem man dessen Eigenschaften zuweist, in hohem Grade in Anspruch nehmen muß. Lustempfindungen eines harmonischen und gesunden Körperzustandes, geeigneter und mäßiger Bewegungen erfährt das kleine Kind, das sich selbst bewegt oder dessen Glieder wir bewegen, jeden Tag, ohne sich etwas dabei zu denken. Aber wie viele unangenehme oder schädliche Empfindungen hat es gleichfalls jeden Tag ohne unser Wissen zu erleiden, sei es durch uns, sei es durch die, welche unsere Stelle einnehmen.

¹⁾ Hierüber besonders *Mosso*, Die Ermüdung. Deutsch von *Glinzer*. (D. Üb.)

²⁾ *Ferrier*, Les fonctions du cerveau, p. 368.

V. Die Temperaturempfindungen.

Die Empfindung der Wärme und Kälte hängt im wesentlichen von der Temperaturverschiedenheit unserer Organe einerseits und deren unmittelbarer Umgebung andererseits ab, der Temperaturverschiedenheit des Wärme ausstrahlenden — und des mit diesem in Berührung stehenden Körpers, sei dies nun die Luft oder ein anderer Gegenstand. Ist der Unterschied ein mäßiger, so entsteht die angenehme Empfindung der Wärme, oder der Frische; falls er gewisse Grenzen überschreitet, erzeugt er starke Unlustempfindungen und gleichzeitig mehr oder weniger ernste Störungen in den Tiefen des organischen Lebens. Trotz der unvollständigen Entwicklung der Nervenstränge und der Nervencentren ist das Kind zu einer sehr starken Temperaturempfindlichkeit prädisponiert, wenn nicht durch Leichtigkeit der Anpassung an seine unmittelbare Umgebung, so doch wenigstens durch die Zartheit seiner Oberhautgewebe, durch seine geringe Nährthätigkeit und sein kleines Volumen. Wir haben schon gehört, daß der Fötus gegen hohe und niedrige Temperatur sehr empfindlich ist; bei allen neugeborenen Tieren aber ist die Neigung zur Erkältung äußerst groß: sie sterben sehr leicht vor Kälte, im Schatten selbst im Sommer.

Die im höchsten Grade angenehmen Wärmeempfindungen, deren das kleine Kind teilhaftig wird, bekunden sich so deutlich, daß es unnütz wäre, sich dabei aufzuhalten. Man kann sich aber fragen, ob die Kälteempfindungen, an denen so viele kleine Kinder sterben, ihnen ebenso unangenehm seien, wie sie es ältern Kindern oder erwachsenen Personen sein würden. Mir scheint, es leide das ganz kleine Kind weniger darunter, als man nach seiner organischen Empfindlichkeit gegen derartige Eindrücke erwarten sollte. Beim Erwachsenen werden die Empfindungen gewöhnlich durch Urteile, Gewohnheiten, sehr verschiedene und sehr veränderliche Gefühle abgeändert, die das Sinken oder Steigen der Temperatur um

einige Grade in ihm wachrufen kann. Ein bei starkem Froste Wache stehender Soldat kann Gefühle haben, welche den heftigen Kälteempfindungen das Gleichgewicht halten; oder er kann Betrachtungen anstellen, Vergleiche ziehen, Erinnerungen wachrufen, der Einbildung Raum geben, so daß ihm schließlic die Kälte unangenehmer erscheint als dem zwei Monate alten und besonders dem einige Wochen zählenden Kinde, das wenige Schritte vom Schilderhäuschen unter einem Thorwege ausgesetzt wird. Es ist unnötig, bei der offenbaren Thatsache zu verweilen, daß die individuelle Konstitution und der jeweilige Gesundheitszustand bei Kindern wie bei erwachsenen Personen die von uns erwähnte Empfänglichkeit vermehrt oder vermindert.¹⁾

VI. Das Gesicht.

Der Neugeborene bleibt nicht lange blind. Im Gegensatz zu meiner früher ausgesprochenen Ansicht haben ihm die neuesten Beobachter wieder Lichtwahrnehmungen selbst am ersten Lebenstage beigelegt. Von da an schließt das wachende Kind die Augen, sobald man ihnen plötzlich ein Licht nähert; wenn die Strahlen desselben auf die Augen eines schlafenden Kindes fallen, so bewirken sie nach *Preyer* leichte Bewegungen oder Zittern dieser Organe. Dies beweist, daß vermöge der Vererbung bereits der Pupillarreflex vorhanden ist. Nach demselben Schriftsteller existiert auch von Anfang an die Fähigkeit, den Krystallkörper der kleinern oder größern Entfernung des Gesichtsgegenstandes anzupassen, wenn auch noch nicht in dem Maße, um ein klares Bild bei plötzlich geänderter Entfernung zu gewähren und die Wahrnehmung der dritten Raumdimension zu erleichtern.

Gewiß ist jedenfalls, daß bei den meisten normalen Kindern die Unterscheidung von Licht und Schatten am

¹⁾ Betreffs der Einzelheiten der verschiedenen Arten dieser Empfindungen verweisen wir den Leser auf unser Buch *L'éducation morale dès le berceau*, 2. Teil, 2. Aufl.

Ende der ersten Woche existiert. Einige Tage später verfolgen die Augen die Richtung des Lichtes und des Leuchters. Da sie jedoch immer umherirren, ausgenommen wenn das Kind die Brust nimmt, so haften sie auf keinem Gegenstande und folgen den Bewegungen nicht, was ein Beweis dafür ist, daß sie dieselben nicht besser als im Augenblicke der Geburt unterscheiden. Diesen letzteren Fortschritt kann man erst gegen das Ende der vierten Woche feststellen, und auch dann noch sehr unbestimmt.

Giebt es für das Individuum eine fortschreitende Entwicklung (Evolution) des Gesichts und demgemäß eine fortschreitende Entwicklung des Farbensinnes, wie sie nach der Meinung *Gladstones* und *Magnus*¹⁾ bei der Art vorhanden ist? Nach der von diesen Männern verteidigten Behauptung werden durch das Auge nacheinander in der Reihenfolge der größeren oder geringeren Brechbarkeit der Lichtstrahlen drei Farben wahrgenommen: Rot, Grün und Violett. In der zweiten Entwicklungsphase ist der Farbensinn von dem Lichtsinn klar unterschieden: Die Abstufungen des Roten und des Gelben, das Orangegeleb einbegriffen, werden deutlich getrennt. In der dritten Periode lernt man Farben erkennen, welche zu der Mannigfaltigkeit des Grün gehören. Später endlich fängt der Mensch an, das Blaue zu unterscheiden; diese Entwicklungsphase dauert noch an und ist bei gewissen Teilen der Menschheit noch wenig vorgeschritten: wir selbst verwechseln bei Lampenlicht sehr leicht Blau und Grün.¹⁾ *G. Allen* hat als Vertreter der reinen Evolution diese Theorie zu widerlegen versucht; aber es bleibt immer noch die prähistorische Frage, daß sich die Bildung des menschlichen Sehorgans, wie wir es heute besitzen, und die Entwicklung des Farbensinnes nur aus erblicher Übertragung erklären lassen. Sahen unsere unmittelbaren Vorfahren im prähistorischen Zeitalter dieselben

¹⁾ Siehe die interessante Würdigung dieser Theorie von *M. A Espinas* in der *Revue philosophique*, Jan. 1880.

Farben wie wir? Ist dieses auch so bei dem Kinde, das die großen Phasen der Artentwicklung im Kleinen wiederholt?

Die bis heute angestellten Versuche unterrichten uns nur über eine kleine Anzahl von Kindern, die schon mehr oder weniger gut der Sprache mächtig sind; sie lehren uns fast nichts von dem geistigen Zustande, welcher dem Gebrauche der Sprache vorausgeht, und außerdem sind sie in ihren Ergebnissen nicht übereinstimmend. Wahrscheinlich ist, daß das Kind die Farben längst unterscheiden kann, bevor es sie mit ihren Namen zu bezeichnen vermag.

Preyer hat an seinem Sohne vom Ende des zweiten Lebensjahres an mehrere hundert Versuche gemacht, um genau die Zeitpunkte festzustellen, an dem Bezeichnung und Unterscheidung der Farben Hand in Hand gehen. Daraus geht nach seiner Meinung hervor, daß Gelb und Rot die ersten richtig bezeichneten Farben sind; dasselbe gilt von den verschiedenen Lichtgraden des Weiß, des Schwarz und des Grau. Das Grün und das Blau, die das Kind mit dem Grau verwechseln muß, wird erst viel später bezeichnet. Zu allen diesen Versuchen benutzte *Preyer* die farbigen Ovale von *Magnus*. Zuvor hatte er schon mit Spielmarken von gleicher Gestalt aber verschiedener Farbe im einundzwanzigsten Monate des Kindes systematische Versuche unternommen; sie blieben aber ohne Ergebnis, vielleicht wegen der Schwierigkeit, die für das Kind darin liegt, die Vorstellung des Wortes rot oder grün mit derjenigen der entsprechenden Farbe zu verbinden.

Ähnliche Versuche sind von *Binet* angestellt worden. Das von ihm beobachtete Kind bezeichnete am häufigsten das Rot richtig, während dies bei dem Kinde *Preyers* mit Gelb der Fall war. Es schien in seinem Geiste eine große Unklarheit über das Gelb und Grün zu herrschen. Wie soll man sich überzeugen, ob diese Unklarheit sich auf die Farben oder deren Namen bezogen hat? Um klarer zu sehen, hat *Binet* die Methode des Nennens durch die

Methode des Erkennens ersetzt. »Ich wollte sehen, ob das Kind eine Farbe, die man ihm erst gezeigt und hierauf mit mehreren andern vermischt hat, wiederfinden kann. Das Kind, welches an demselben Tage bei Anwendung der Nennmethode nur eine richtige Antwort für das Grün und zwei für das Gelb gegeben hatte, gab nun gleichmäßig neun richtige Antworten für das Grün und das Gelb, ebenso wie für das Rot, bei dem es sich nie täuschte. Es ist also festgestellt, daß das Kind in diesem Zeitpunkt völlig imstande ist, das Gelb vom Grün zu unterscheiden; wenn es sich bei Anwendung der *Preyer*-schen Methode so oft täuscht, so kommt dies einfach daher, daß es Mühe hat, jede Farbe mit einem bestimmten Worte in Verbindung zu bringen. Übrigens war auch *Preyer* schon auf diesen Gedanken gekommen.«¹⁾

Ich überlege, ob es nicht angebracht wäre, bei Kindern schon vom siebenten oder achten Monate ab Versuche anzustellen mit leicht erkennbaren Gegenständen, die sich an die Lust- und Unlustgefühle (Emotionen) oder an die Kenntnis des Nützlichen wenden. Bei einem sieben Monate alten Kinde, von dem weiterhin noch die Rede sein wird, bemerkte ich, daß es mittelst des Gesichts nach Farbe und Gestalt Geschmacksgegenstände unterschied, z. B. ein Stück Brot von einer Frucht. Es handelte sich dabei freilich immer wieder um das Gelb und vielleicht das Rot. Übrigens glaube ich, daß die Entstehung der Farbenunterscheidung weniger wichtig ist, als die Wahrnehmung der Gestalt und der Entfernung, d. h. die Unterscheidung und die Deutung der gesehenen Gegenstände. *Preyer* hat alle diese Dinge auf das sorgfältigste untersucht, ebenso wie die schwachen Bewegungen, welche sich zur willkürlichen Richtung des Blickes entwickeln.

Der Neugeborene vollzieht die Augenbewegungen zuerst ohne bestimmtes Ziel. Die meisten derselben sind angeboren und instinktiv; so z. B. geben die weitgeöffneten

¹⁾ *Binet*, Perceptions d'enfants, *Revue philosophique*, Dez. 1890.

Augen nach der Geburt angenehmen Empfindungen Ausdruck, während das Schließen der Lider das Gegenteil bekundet. Die koordinierten Bewegungen der Lider nach oben oder nach unten, je nach dem Heben oder Senken des Blickes, sind erworben. Man bemerkt sie indes schon von der zweiten Woche an. Unter den fast ausschließlich nicht koordinierten Bewegungen der Augen erscheinen einzelne symmetrisch; mit der Zeit werden sie zahlreicher und bestimmter. Bei dem Sohne *Preyers* war am ein- und dreißigsten Tage das Schielen seltener, am sechs- und vierzigsten hörte es fast ganz auf; im Alter von drei Monaten kamen nicht koordinierte Augenbewegungen nicht mehr vor.

Die Befestigung des Mechanismus der Augenbewegungen fällt zusammen mit dem Auftreten der willkürlichen Bewegungen. Aber nur langsam vorwärtsschreitend und gleichsam zufällig lernt das Kind seinen Blick willkürlich richten. Anfangs blickt es ins Leere; es wendet den Blick von einem in sein Gesichtsfeld gerückten Gegenstande nach einem helleren; mit den Augen und mit dem Kopfe oder mit den ersteren allein folgt es einem Gegenstande, dessen Platz man langsam vor ihm wechselt; endlich geht es vom bloßen Sehen zum Betrachten über; es fixiert die Gegenstände und sieht sie deutlich; auf das Sehen derselben in gleicher Entfernung folgt die Wahrnehmung in ungleicher. Das Richten des Blickes, um einen Gegenstand zu suchen, reicht bis in die ersten Wochen zurück; die Fixierung desselben läßt sich nach dem dritten Monate erkennen. Von da an unterscheidet das Kind deutlich rechts und links, oben und unten. Aber die dritte Raumdimension hält nur langsam ihren Einzug in seinen Geist. Die Wahrnehmung oder Schätzung der Entfernungen ist hinter der vollständigen Anpassung des Auges weit zurück. Wahrscheinlich wird das Kind mit dem Unterschiede der Entfernungen vertraut durch die Bewegungen nach den Gesichtsgegenständen hin und durch die Nutzlosigkeit seiner Anstrengungen, weit entfernte

Gegenstände zu erreichen. Indem *Preyer* die Hauptrolle in der Schätzung der Entfernung der Berührung zuschreibt, bestätigt er in dieser vielumstrittenen Frage die Ansicht *Berkeleys*, der auch *John Stuart Mill* beigetreten ist. Heutzutage erscheint den Physiologen und Psychologen betreffs der Wahrnehmung der Entfernung diejenige Theorie am sichersten begründet, nach der hier eine Synthese von Tast- und Gesichtswahrnehmungen, sowie Muskelwahrnehmungen des Auges vorliegt. *Preyers* Stillschweigen über diese Lehre, die durch den Namen seines berühmten Landsmann *Wundt* empfohlen wird, erscheint uns auffällig. Wie dem nun auch sei, der häufige Misserfolg der Kinder, die einen Gegenstand ergreifen oder jemanden reichen wollen, zeugt gleichzeitig mit der Unvollkommenheit der koordinierten Bewegungen davon, wie unvollkommen noch die Schätzung der Entfernung ist, selbst in der sechsundneunzigsten Woche.

Besonders darf nicht vergessen werden, daß die Frage über die Tragweite des kindlichen Auges noch nicht entschieden ist. Nach *Jäger*, der sich auf ophthalmoskopische und anatomische Untersuchungen stützt, ist das Auge in der ersten Lebenszeit fähiger, in der Nähe zu sehen; später, aber immer noch während der ersten Jahre sieht es besser auf weitere Entfernung.

Die mittelst des Atropins von *Ely* angestellten Versuche haben diesen zu der Überzeugung geführt, daß Normalsichtigkeit, Kurzsichtigkeit und Übersichtigkeit angeboren sind und daß die letztere vorwaltet. *Königstein* glaubt, daß das Auge des Kindes ausschließlich zur Weitsichtigkeit eingerichtet sei. *Preyer* erwähnt neue Beobachtungen über diese Frage, deren pädagogischen Wert man nicht wird bestreiten können.

Die Deutung der durch das Gesicht wahrgenommenen Gegenstände geschieht bei dem Kinde erst ganz allmählich. *Preyer* giebt dazu einige Beispiele, die den Gebrauch verschiedener Gegenstände und die Schätzung der Gesichtsbilder betreffen. Letztere scheint ihm hinter dem Ver-

ständnis der Handlungen und des Gebrauches der Gegenstände zurückzubleiben. So nannte der Sohn *Sigismunds* am Ende des zweiten Jahres einen Kreis Teller, ein Viereck Bonbon; im einundzwanzigsten Monate erkannte er den Schatten seines Vaters, vor dem er früher erschrocken war, als Bild, denn er rief, fröhlich auf den Schatten zeigend »Papa«. In vorgeschrittenerem Alter nannte *Preyers* Sohn noch ein Viereck »Fenster«, einen Kreis »Ring« und vier Punkte »kleine Vögel«. Was die Unterscheidung und die Deutung der Gegenstände sowie die Deutung der Zeichnungen betrifft, so werden wir an geeigneter Stelle unsere eigenen Beobachtungen mitteilen.

Wir haben auch noch von den angenehmen oder unangenehmen Erregungen (Emotionen) des Kindes zu reden, die mit den Gesichtsempfindungen zusammenhängen. Man muß für höchst übertrieben halten, was *Tiedemann* von seinem kaum dreizehn Tage alten Sohne erzählt, welcher beim Anblicke gewisser Gegenstände in Augen und Mienen einen Ausdruck der Freude oder des Schmerzes gezeigt und mit anhaltender Aufmerksamkeit die Bewegungen derer, die mit ihm sprachen, verfolgt haben soll; aber man kann getrost versichern, daß das einen Monat oder vierzig Tage alte Kind schon eine gewisse Anzahl Freuden und Leiden erfahren hat, die durch Gesichtseindrücke in ihm hervorgerufen worden sind. Von der dritten Woche ab wird das Auge vom Lichte angezogen, bald darauf von jedem ziemlich hellen oder farbigen Gegenstande. Hier sieht man deutlich, daß der Instinkt, welcher jedes Organ treibt, seine Lebenskraft zu unterhalten, in Übereinstimmung ist mit dem Triebe, der es veranlaßt, in der Thätigkeit eine Befriedigung zu suchen: jede Farbe gefällt dem Kinde, die seinen Gesichtssinn erregt, ohne ihn stark aufzuregen. Wie die lebhaften Farben der Gegenstände, so reizen es auch die verschiedenen Schattierungen, welche die Bewegung hervorbringt, mit jedem Tage mehr.

Die durch Gesichtseindrücke hervorgebrachten Unlustgefühle entstehen vor allen Dingen durch grelles Licht,

zu schroffe Farben, durch Gegenstände, die plötzlich zur Netzhaut in Beziehung treten oder die zu heftig hin und her bewegt werden. Zu diesem Unlustgeföhle muß man auch die geistige Unbehaglichkeit rechnen, die aus einer unvollkommenen Anpassung des Sehorgans hervorgeht, oder doch wenigstens den physischen Schmerz, der durch die Anstrengung entsteht, die es macht, um die normale Anpassung zu erreichen. Diese Vermutung scheint gute Gründe zu haben. Es ist leider nicht wahr, daß die fortschreitende Anpassung des jungen Wesens an seine Umgebung, für die es durch Vererbung konstituiert ist, sich durch allmähliches Abschleifen mit sanften Übergängen, man möchte sagen, mit schonender Behutsamkeit vollzieht. Die Natur erspart den Kleinen das Leiden nicht. Thatsächlich leidet der Mensch desto mehr, je schwächer er ist. Wenn sich betreffs der intellektuellen Wahrnehmung die Funktion gemäß den Kräften des Organs vollzieht, so kann man dasselbe von der normalen Sinnesempfindlichkeit sagen, die besonders das Wohlbefinden erzeugen soll. *Rousseau* sagt: »Man braucht viel Zeit, um sehen zu lernen«; nun ist ein unvollkommener Sehvorgang, gleich allen unbefriedigten Bedürfnissen, von unangenehmen Empfindungen begleitet.

Indessen erzeugen die Gesichtseindrücke beim Kinde nicht dieselben angenehmen oder unangenehmen Erregungen, wie oft beim Erwachsenen. Wahr ist, daß alle Farben es reizen, es anziehen; auch die matten lassen es nicht immer gleichgültig, wenn sie nur deutlich sind; sie machen ihm selbst augenscheinlich Vergnügen, wenn sie sich nur von einander unterscheiden, wenn sie sich von helleren Farben abheben, wie Schwarz von Grau, oder Grau von Weiß, vorausgesetzt natürlich, daß das Kind eine lebhafte Empfänglichkeit besitzt. Ein kleines Mädchen von drei und ein anderes Kind von fünf Monaten waren von graufarbenen Zeichnungen (die nicht für sie bestimmt waren) entzückt; dieses war auf schwarze Steindrücke wie versessen, und man brauchte ihm nur das Wort Bild zu

sagen, so wandte sich sein Blick nach den Bildern, die an der Wand meines Zimmers hingen. Ein anderes Kind von sechs Monaten äußerte nur vor auffallenden Bildern, Blumen oder Stoffen einiges Vergnügen; aber diese schillernden Farben schienen ihm genau so wie den beiden andern zu gefallen. War hier geringere Kraft des Sehvermögens im Spiele, oder infolge der Vererbung oder erziehlicher Einflüsse eine den Farbensinn betreffende weniger gute Beanlagung hinsichtlich der ästhetischen Empfänglichkeit?

Was die durch gewisse Farbeindrücke verursachten Unlustempfindungen betrifft (wenn es deren irgend welchen Grades geben sollte), so ist es unnütz, ihre Äußerungen bei kleinen Kindern zu suchen. Obgleich es natürlich erscheint, daß das Gesicht seine besonderen Antipathieen habe, so ist es mir doch nicht gelungen, bei ein bis zehn Monate alten Kindern eine Spur davon zu finden, selbst nicht bei älteren. Sogar bei Erwachsenen findet man diese affektiven Prädispositionen des Gesichtssinnes, diese angeborene Zuneigung für diese oder jene Farbe nicht sehr häufig. Lust- und Unlustempfindungen des Gesichts sind zum großen Teil künstliche Erscheinungen, die aus gewissen associierten Erfahrungen entspringen. Da das Kind lange Zeit keinen klaren Begriff von der Nützlichkeit oder der Schädlichkeit der Gegenstände hat, so sieht es ursprünglich in den meisten unter ihnen nur wechselnde Farben, welche ihm, sobald es dafür empfänglich ist, sämtlich gefallen.

VII. Das Gehör.

Wir haben schon gesagt, daß das neugeborene Kind nicht hören kann, da der äußere Gehörgang geschlossen ist und das Mittelohr zu wenig Luft enthält. Es ist indessen möglich, daß das Kind, wie viele bemerkt zu haben glauben, einige Stunden nach der Geburt beim Hören eines starken Tones zittert. Freilich werden derartige Erschütterungen im allgemeinen durch eine starke

Erregung der motorischen Nerven und nicht durch eine solche des Gehörs hervorgerufen. Als Ferdi an seinem zweiten Lebenstage in den Armen seiner Mutter lag, zitterte er, als an das Bett gestossen wurde; denselben Tag hatte man ihn in ein Zimmer gelegt, durch welches seine Schwester und deren Freundin liefen, ohne jedoch ein anderes Geräusch als das ihrer nackten Füße (es war auf Java) auf den Platten des Fußbodens zu machen: die Wirkung der Bewegungen mehr noch als der Lärm ließen es wieder erbeben.¹⁾

Geht das Kind gewöhnlich von der ursprünglichen Taubheit zum Hören allmählich oder durch einen plötzlichen Sprung über, wenn sein Gehörsorgan mit einemmale entleert, mit Luft geschwellt wird und außerdem entwickelt genug ist, um seine Funktionen zu erfüllen? Wir wissen es nicht. Die ersten Gehörsempfindungen sind nicht leicht zu bemerken. Doch habe ich geglaubt, im allgemeinen vor dem Ende der ersten vierzehn Tage eine groÙe Empfänglichkeit gegen das geringste Geräusch feststellen zu können. Das Kind zittert und blinzelt mit den Augen, sobald es das Geräusch eines Stosses, einer sich schließenden Thür, eines fortgerückten Hausgeräts, eines StraÙenwagens, des Niesens, eines Gelächters, eines Schreies oder lauten Singens vernimmt. Vom ersten Monate an nimmt das Kind eine Menge Töne wahr; aber für eine groÙe Anzahl anderer scheint es unempfindlich zu sein.

Viel später wird wahrgenommen oder vielmehr gefolgert, woher der Ton kommt. Das Kind *Darwins* konnte dies im Alter von sechs Wochen noch nicht erkennen. *Preyer* schreibt diesen Fortschritt dem zweiten oder dritten Monate zu. Er berichtet vom dreihundertneunzehnten Tage eine Erfahrung betreffs des Gehörs, die er meines Erachtens nicht genau erklärt hat: »Das Kind schlug mehrmals mit einem Löffel auf einen Teller. Dabei geschah es zufällig, daß es mit der freien Hand den Teller be-

¹⁾ Mitteilung an den Verf.

rührte; der Schall wurde gedämpft, und dieser Unterschied frappierte das Kind. Es nahm nun den Löffel in die andere Hand, schlug damit auf den Teller, dämpfte wieder u. s. w. Abends Wiederholung des Versuches mit gleichem Erfolge. Offenbar war die Kausalitätsfunktion stark hervorgetreten, da sie das Experiment wachrief. Die Ursache der Dämpfung mit der Hand, lag sie an der Hand oder am Teller? Die andere Hand wirkte gerade so dämpfend, also an der einen Hand haftete die Ursache nicht. So ungefähr muß sich das Kind seinen Schalleindruck interpretiert haben und zwar zu einer Zeit, in der es noch nicht ein einziges Wort der späteren Sprache kannte.«¹⁾ Diese Thatsache beweist dem ausgezeichneten Beobachter einen bedeutenden intellektuellen Fortschritt. Liegt aber hier nicht ein doppelter Irrtum vor, sowohl hinsichtlich der Thatsache wie hinsichtlich der Auslegung? Wir haben ein Kind vor uns, das durch eine voraufgehende Erfahrung gereizt wird, einen gedämpfteren Ton hervorzubringen als der war, den es zuerst erzeugte: *a priori* wäre das Gegenteil wahrscheinlicher. Aber wenn man nun einmal die Thatsache gelten läßt, so kann man zu ihr einen viel einfacheren Grund finden als denjenigen, auf den der Vater verfallen ist. Das Kind kann zur Wiederholung seines Thuns veranlaßt worden sein durch die angenehme Empfindung der auf seine Hand zurückgeworfenen Erschütterung, sowie durch das Vergnügen, eine tönende Arbeit mit zwei Armen zugleich zu vollbringen: kurz durch das Gefühl einer größeren Kraftentwicklung. Da würde es sich nur um Gehörseindrücke verbunden mit Gesichts-, Tast- und Muskelempfindungen handeln. Ich kann mir aber nicht denken, wie die Vorstellung der Kausalität in Form eines für ein Kind dieses Alters ziemlich verwickelten Urteils bei diesen Umständen thätig sein soll.

Auf dem Gebiete des Hörens muß man sich hüten,

¹⁾ Preyer, Die Seele des Kindes. 3. Aufl. S. 69.

der Intelligenz zuzuschreiben, was der Sinnesempfindlichkeit, sei es der affektiven, sei es der halb-ästhetischen, gehört. Die kleinen Kinder werden frühzeitig durch die Stimme der sie pflegenden Personen angenehm berührt. In dieser Beziehung teilt man mir eine Thatsache mit, die mir eine sehr frühzeitige Entwicklung anzuzeigen scheint. »Der achtzehntägige Ferdi schlief schon etwas weniger und liebt es getragen zu werden, besonders von Frau M., welche volle Arme, sehr weiche Hände und eine melodische Stimme hat, während die beiden Javanerinnen, die ihn pflegen helfen, mager sind, knochige, kalte Hände und eine unangenehm klingende Stimme haben. Zwei Tage später lag das Kind ruhig in den Armen der Pflegerin; da hörte es die Stimme der Frau M. und begann zu wimmern. Sie nahm es auf die Arme, und es war still. Es macht einen sonderbaren Eindruck zu sehen, wie gern es bei ihr ist.«

Übrigens empfindet das Kind sehr früh eine sichtliche Freude oder eine eigentümliche Gefühlserregung, wenn es Töne, gesungene oder gespielte Melodien vernimmt. Ungefähr vierzig Tage nach der Geburt hörte der Sohn *Tiedemanns* zum erstenmale Klavier spielen und war bei dieser Gelegenheit merkwürdig lebhaft und fröhlich. Einer meiner jungen Verwandten hörte vom ersten Monat an gern singen oder spielen. Als das Kind im Alter von sechs Monaten bei andern Verwandten war, verursachten ihm seine Tanten durch das Vorsingen irgend einer Melodie eine lebhafte Erregung, welche sich durch den Glanz der Augen, durch körperliche Ruhe und die Röte des Gesichts verriet. Als es zum erstenmale die ältere hörte, horchte es mit offenbarem Entzücken; die jüngere sah das und begleitete ihre Schwester mit einer mehr vibrierenden und melodischeren Stimme: sofort wandte sich das Kind ihr zu und horchte mit einem Vergnügen, von dem man nicht wußte, ob es mit Bewunderung oder Überraschung gemischt war. — Nicht alle Kinder sind gleicherweise für eine Melodie empfänglich; aber es scheint, daß

ihnen alle hell klingenden und besonders mehr oder weniger rhythmisch wiederholten Töne Vergnügen machen, wenn sie nicht zu stark an ihr Trommelfell schlagen. Ich habe mehrere im Alter von zwei Monaten gesehen, welche durch mäßige Geräusche, wie bei einer sich schließenden Thür, bei Schritten, bei einer Stimme, bei nahendem Hundegebell, allem Anscheine nach in keiner Weise berührt wurden. Aber im Alter von vier oder fünf Monaten haben sie es fast alle gern, wenn man ihnen etwas vorsingt, und eine große Zahl sucht instinktiv oder nachahmend zu zwitschern. Man kann also behaupten, daß es für die kleinen Kinder angenehme und unangenehme Töne giebt, sei es nun, daß deren Beschaffenheit gewissen Bildungen des Schallapparats oder innern Zuständen der Persönlichkeit entspricht, sei es, daß ihre Ohren, wie man zu sagen pflegt, organisch entzückt oder beleidigt werden, sei es endlich, daß das instinktive Gefühl des vorhandenen oder nicht vorhandenen Rhythmus in den geheimnisvollen Windungen ihres geerbten Sensoriums entsprechende Lust- oder Unlustgefühle erweckt.

Wie dem nun auch sei, die Kinder gewöhnen sich sehr leicht an Geräusche, die aus dem einen oder andern Grunde ihr Trommelfell einen Augenblick unangenehm berühren. Die widerwärtigen, scharfen, kreischenden, krachenden Töne sind ihnen nicht in gleichem Maße unangenehm, wie den erwachsenen Personen. Sie zittern, wenn sie dieselben hören, weinen bisweilen, wenn das Geräusch plötzlich und in der nächsten Nähe entsteht, aber nicht viel Geräusche mißfallen ihm aus geistigen Ursachen und infolge der Ideenassociation, welche gewisse bekannte Gegenstände als unangenehm erscheinen läßt. Übrigens sind sie, was die Melodie anbetrifft, nicht wählerischer als Bienen, Schlangen, Affen und so viele andere Tiere, denen ein derber und betäubender Rhythmus die Musik ersetzt. Um Geräusch zu machen, ist ihnen alles recht, sobald sie imstande sind, sich ihrer Hände zu bedienen, um die schallenden Gegenstände zu halten, und

wenn sie auch manchmal erstaunt scheinen über den Spektakel, den sie vollführen, so sind sie doch glücklich, auf diese Weise ihre Kraft und ihre Macht zu bekunden. Ich kann kein Bürschchen von acht Monaten bis zu drei Jahren, das sich abmüht, sich und andere zu betäuben, sehen, ohne an die Affenmusiker Afrikas zu denken, von denen *Houzeau* berichtet. »Der Lärm der Tiere ist nicht immer das einfache Zufallsergebnis des Spiels ihrer Organe; er wird manchmal mit Absicht hervorgebracht. Mit andern Worten: Das Tier macht Lärm um des Lärms willen; es sieht darin ein Mittel, sich zu ergötzen und aufzuregen. Ich rede nicht von dem Geschrei, wovon die Wälder der Tropen wiederhallen, nicht von brechenden Ästen, nicht von den Schnabelhieben auf die Bäume, noch von den Nüssen, die mit den Zähnen aufgeknackt werden. Dieser Waldeslärm ist von dem Leben und der Beschäftigung der Bewohner unzertrennlich. Ich spreche von den Tönen, die von ihnen selbst hervorgebracht werden in einer ebenso bestimmten Absicht wie die eines Glockenläuters oder eines Trommelschlägers. Es kommt beispielsweise vor, daß sich die schwarzen afrikanischen Schimpansen zu zwanzig, dreißig, fünfzig Stück versammeln und sich belustigen, nicht nur, indem sie Geschrei ausstoßen, sondern auch auf dürres Holz schlagen und zwar mit Stäbchen, die sie mit den Händen und Füßen halten.« ¹⁾

VIII. Die Tastempfindungen.

Bevor der Tastsinn ein Mittel der Unterweisung ist, ist er ein Werkzeug des Schutzes. Wir wissen, daß er sich schon im Mutterleibe zugleich mit dem Muskelsinn kundgibt und zwar unter der Wirkung eines von der Hand ausgeübten Druckes oder durch die Zusammenziehung der Muskeln des Uterus. Im Augenblicke der Geburt ist die Hautempfindlichkeit sehr stark, und es

¹⁾ *Houzeau*, *Les facultés mentales des animaux*. Bd. II, S. 106.

scheint, als zeige das Kind durch seine glückliche Ruhe oder durch sein Schreien und die Verzerrungen des Körpers, daß ihm die Berührung mit den äußeren Gegenständen Wohlbefinden oder Schmerzen verursache.

Als Grundempfindung des Tastgefühls ist das Gefühl des Widerstandes anzusehen. Die Stärke dieses Gefühls oder die Modifikationen, die es je nach Art der wirkenden Gegenstände annehmen kann, bringen schmerzhaftes, oder einfach erregende, oder unbehagliche Empfindungen hervor, so die Empfindungen des Stechenden, des Runzeligen, des Rauhen, des Kitzelns. Berührungsempfindungen, die uns unbedeutend erscheinen, verursachen dem Kinde Unruhe, bringen es zum Zähneknirschen, zum Schreien; machen, daß es die Arme und den ganzen Körper bewegt, mit den Händen automatisch zum Gesicht greift. Wenn man einem fünfzehn Tage alten Kinde mit der Fahne einer Feder über Augen und Nase streicht, so zieht es die Augenbrauen zusammen, rümpft die Nase, schließt die Augen; andere, ältere, sind gegen derartige Reizungen unempfindlich. Bei einigen ist diese Unempfindlichkeit der Haut eine durch Vererbung bedingte Unvollkommenheit; bei andern hingegen liegt ihr ein entschieden pathologischer Zustand zu Grunde.

»Die Tastempfindung ist im allgemeinen sehr abgestumpft, aber sie ist es stets gleichmäßig, nicht stellenweise. In dieser Hinsicht teilt *Séguin* die Idioten in zwei Klassen, diejenigen, welche, da ihnen Tastempfindungen nicht zum Bewußtsein kommen, den Tastsinn nicht üben oder nur mechanisch üben; und diejenigen, welche weder das Bewußtsein von der Empfindung noch die Empfindung selbst haben, — Klassen, die beide eine besondere Erziehungsmethode verlangen. Bei den idiotisch Blödsinnigen kann man sich manchmal die Frage vorlegen, ob bei ihnen nicht vollständige Gefühlslosigkeit (Anästhesie) vorhanden ist. Man sieht, wie sie sich zerkratzen, verletzen, an den Fingern nagen, sich die Backen bis zum Ohr aufreißen, ohne die geringste Schmerzempfindung zu zeigen,

denn sie würden es wohl sicherlich unterlassen, wenn sie Schmerz verspürten. Man hat in dieser Hinsicht alle erdenklichen Verstümmelungen beobachten können, deren Aufzählung ohne Interesse sein würde. Die Liste derselben ist lang und würde kein Ende finden. Berührung, Nadelstiche, Kitzeln werden von diesen Idioten nicht empfunden.«¹⁾

Preyer hat die Tastempfindungen der hauptsächlichsten Körperteile beim Kinde untersucht. Die Empfindlichkeit der Zunge ist sehr lebhaft; sie besteht von Geburt an und erzeugt je nach den berührten Gegenständen und den gereizten Partien Saug-, Zurückstoßungs- und Brechbewegungen. Die Berührung der Lippen bewirkt Niefen und Thränenabsonderung. Die Empfindlichkeit der Hand und des Fusses ist viel größer als die des Vorderarms, des Beines, des Schenkels u. s. w. Im Alter von sechs Monaten erscheinen die Gehirnreize stärker, aber da die Reizempfindlichkeit der Haut durch die Häufigkeit der Reize vermindert wird, so sind jetzt die Tastempfindungen etwas weniger lebhaft als am Anfang.²⁾

Was die angenehmen Tastempfindungen betrifft, so ist es nicht leicht, bei Kindern von weniger als zwei Monaten deutliche Äußerungen derselben festzustellen. Der zarte und leichte Druck, die Berührung einer weichen Haut oder eines wolligen Stoffes erzeugen im Gesichte des Kindes keinen klaren Ausdruck des Vergnügens, weder Lächeln, noch Beweglichkeit der Augen; indessen ist der Säugling gegen derartige Eindrücke, die ihm schon das Vorhandensein gewisser Gegenstände melden, durchaus nicht unempfindlich. Es ist unmöglich, daß sie ihm nicht irgendwelche Lustempfindung verursachen, wenn es ihm auch noch an Fähigkeit mangelt, sie zu lokalisieren und zu differenzieren. Später wird es durch Erfahrung und Vergleichung in den Stand gesetzt, diese Empfindungen

¹⁾ *Sollier*, a. a. O. S. 45.

²⁾ *Preyer*, a. a. O. 3. Aufl. S. 76 ff.

von denjenigen zu unterscheiden, die ihm Unbehagen oder Schmerz verursachen. Wenn aber dem zwei Monate alten Kinde die Berührung durch meine Hand, die leise über seine Hand, seine Stirn, seine Wangen streicht, angenehm zu sein scheint, — ist es da die Zartheit der Berührung, oder der Gedanke an die Brust, an die es durch die Berührung erinnert wird, oder ist es die auf diese Weise erzeugte Temperaturempfindung, welche ihm Vergnügen macht? Vielleicht wirkt das alles zusammen. Bald wird auch der freundliche Charakter der Liebkosungen, den es zeitig verstehen lernt, dazu beitragen, ihm gelegentlich der Tastempfindungen ein deutlich erkennbares Vergnügen zu verschaffen. Wie dem nun aber auch sei, ich neige trotz des Mangels an Kennzeichen der durch Tastempfindungen erzeugten Lustempfindungen zu der Annahme, daß dieselben sehr früh vorhanden sind. Bei den Tieren existieren sie zweifellos. Wenn ich einem zehntägigen Sperling mehrmals leise mit dem Finger über das Köpfchen streiche, so schließt er bald fast ganz die Augen und nimmt mit gesenktem Kopfe eine Stellung an, die die Fortsetzung dieser ihm angenehmen Berührung begünstigt. Dasselbe ist bei jungen Katzen und Hunden der Fall. So muß es auch beim kleinen Kinde sein.

Die verschiedenen Fortschritte der willkürlichen oder bewußten Tastempfindungen sollen im Kapitel über die Bewegungen besprochen werden. Zweifellos spielt dabei die Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle; aber es handelt sich hier um eine besondere Art der Aufmerksamkeit, die ohne viel Intelligenz bestehen und bei manchen intelligenten Personen fehlen kann. Das, was bei Idioten vorkommt, giebt zu denken.

»Trotz der sehr schweren Sensibilitätsstörungen kann man durch die Erziehung, wie bei den andern Sinnen, auch zur Entwicklung des Tastsinnes beitragen. Derselbe würde nach *Séguin* sogar an erster Stelle zu üben sein, denn durch ihn tritt das Kind vermittelt des Willens in Beziehung zu seiner Umgebung, ohne daß der Gesichts-

sinn und das Gehör einzutreten brauchen. Im Bicêtre verwendet man die blinden Idioten zu Flechtarbeiten. Diese Beschäftigung, welche eine ziemlich große Genauigkeit und besonders große Regelmäßigkeit erfordert, wird im allgemeinen, selbst von tiefstehenden Idioten gut ausgeführt. Bei manchen sogar erlangt die Tastempfindung eine bedeutende Ausbildung; sie erkennen allein durch das Gefühl die in ihrer Nähe befindlichen Personen. Dies liefert uns noch den Beweis dafür, daß die bei ihnen beobachtete relative oder vollständige Anästhesie vorzugsweise auf dem Mangel an Aufmerksamkeit beruht.¹⁾ Sobald sie bildungsfähig sind, d. h. fähig sind, aufzumerken, so fühlen sie und man beobachtet keine Sensibilitätsstörungen mehr. Verkehrung der Sensibilität hat man niemals beobachtet.²⁾

E. Erste Fortschritte.

Der Naturtrieb, von dem alles herstammt, und auf den alles zurückgehen muß, ist für das Kind weniger noch als für das Tier ein gleichmäßiger und unfehlbarer Führer. Innerhalb der großen allgemeingültigen Umrisse, auf welche eine allgemeine Psychologie des Kindes und des erwachsenen Menschen gegründet werden kann, giebt er Raum für Verschiedenheiten, welche die Grundlage bilden für die wiederum ziemlich allgemeine Unterscheidung von Temperamenten und Charakteren. Was nun die übrigens von manchen Psychologen sehr überschätzte Erkenntnis dieser individuellen Besonderheiten betrifft, so vermag dieselbe zwar durch die Wissenschaft gefördert zu werden, aber sie bildet keinen Teil derselben.

Infolge des Naturtriebs lernt das Kind zugleich und mit erstaunlicher Schnelligkeit den Gebrauch aller seiner Sinne, aller seiner Fähigkeiten, mögen dieselben nun

¹⁾ Über Aufmerksamkeit in dieser Beziehung siehe *Ribot*, *Psychologie de l'attention*. Paris 1889, Alcan (D. Üb.).

²⁾ *Sollier*, a. a. O. S. 46.

emotionaler, intellektueller, handelnder oder moralischer Natur sein. Wenn man die Fortschritte des Kindes mit denjenigen der Tiere vergleicht, so wundert man sich freilich sehr über die scheinbare Langsamkeit; und doch ist ein Kind im Alter von einem Jahre in vielen Beziehungen bedeutend weiter in der Entwicklung vorgeschritten, als es ein ausgewachsenes Tier jemals sein kann. In eben diesen Beziehungen nun unterscheiden sich die Kinder wiederum einigermaßen von einander, und zwar entsprechend ihren angeborenen Kräften, der Macht erblicher Übertragung und der Natur der äußeren Umstände, unter denen sie sich entwickeln. Das dürfen diejenigen Personen niemals vergessen, welche sonderlich zu Kindern des frühesten Alters auf den von der Natur gewiesenen Wegen in Beziehung treten. Ihr Einfluß ist, gleichviel ob sie es wollen oder nicht, für die Entwicklung irgend welches Naturtriebs nicht gleichgültig, weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht. Es wäre ein großer Irrtum, zu glauben, daß die Natur alles thue, oder anders ausgedrückt, daß die Naturtriebe, die ein geerbtes Ergebnis früherer Erfahrungen sind, als eine Gnade der Vorsehung das junge Wesen von der Anstrengung entbinden, welche die Erfahrung verlangt. Glauben wir ja nicht, daß die Lehrjahre des Lebens nur eine Rückerinnerung seien, eine mechanische Wiederholung der Handlungen, der Gefühle, des Lebens unserer Vorfahren. Mit einem Worte: »Die Entwicklung der Art darf uns nicht die Entwicklung des Individuums verbergen oder entziehen.«¹⁾

Welche Fortschritte haben sich schon im Alter von drei oder sechs Monaten und besonders im zehnten Monate vollzogen!

Marie unterscheidet schon mit drei und einem halben Monat mehrere Teile ihres Körpers. Wenn ihre Mutter sagt: »Wo sind deine Füßchen?«, so sendet sie erst un-

¹⁾ *G. Compayré, Revue philosophique, novbr. 1878.*

sichere Blicke nach rechts und links; bald darauf beugt sie den Kopf nach vorn und richtet den Blick auf ihre Füße. Ebenso macht sie es mit ihrem Kleide, das sie für einen Teil ihrer Person zu halten scheint. Sie spielt mit ihrer Mutter, sie liebkost sie. Wenn diese ihr die Wange nähert, berührt sie die Kleine mit ihren ungeschickten Händen, tätschelt sie, ergreift das Gesicht der Mutter mit der deutlichen Absicht, Zärtlichkeit zu zeigen. Sie plaudert mit den Blumen; sie liebt leidenschaftlich die Farben, besonders die lebhaftesten. Zeigt man ihr ein farbiges Bild, so fährt sie zwei- oder dreimal lebhaft auf, und ohne deshalb die Brust loszulassen, streckt sie ihre bebenden Händchen nach dem Bilde aus. Bald aber läßt sie die Brust los und atemlos vor Begehren oder Vergnügen mit gespanntem Blicke und strahlendem Gesicht, indem sie Stimmen von sich giebt wie ein Vogel, sucht sie das schöne Ding zu ergreifen; sie faßt es mit beiden Händen, zerknittert es und bewundert es, ohne etwas anderes als Farben daran zu sehen. Das Wort »Bild« macht sie infolge der Association von Vorstellungen und Gefühlen lächeln. Sie plaudert auch mit den Vögeln, die sie gut kennt. Sie wendet sich nicht nur dem Käfig zu, wenn der Kanarienvogel singt; sondern wenn der Vogel nicht singt und ihre Mutter sagt: »Wo ist der Piepmatz?« so heftet sie auch sofort den Blick auf das Bauer.

Am Gesichtsausdruck und am Ton der Stimme merkt sie, wenn man sie tadelt, dann legt sich ihre Stirn in Falten; ihre Lippen zucken krampfhaft; sie zieht einen Flunsch; die Augen werden feucht von Thränen; sie schluchzt beinahe. Für Liebkosungen ist sie sehr empfänglich; sie lacht und spielt mit allen, die mit ihr lachen und spielen. Aber sie ist außerordentlich eifersüchtig. Wenn man ein Kind neben sie an die Brust der Mutter legt, oder wenn diese ihre ältere Schwester umarmt, so bleibt Marie einen Augenblick mit starrem Blicke liegen, dann verzieht sich ihr Mund, ihre Augen füllen sich mit Thränen, sie schluchzt, und indem sie

plötzlich den Kopf zur Seite wendet, um ihre Nebenbuhlerin nicht zu sehen, bleibt sie einen Augenblick ganz unglücklich so liegen. Ebenso macht sie es, wenn ihre Mutter die zeitweilig benutzte Saugflasche der Schwester giebt, oder wenn diese die Flasche vom Tische nimmt.¹⁾ Aber wenn die Mutter ihr die Saugflasche wegnimmt oder Miene macht, sie an den Mund zu führen, so erregt das die kleine Eifersüchtige nicht, gerade als wäre ihre Selbstsucht der Mutter gegenüber nicht vorhanden.

Nun ein anderes Kind, von anderem Geschlecht, anderem Temperament und anderem Charakter. Der kleine Georg steht im Alter von sieben Monaten. Kaum befindet er sich in meinem Zimmer, so wird seine Aufmerksamkeit lebhaft durch das Geräusch erregt, welches von einem Sperling herrührt, der in seinem am Fenster hängenden Käfig umherhüpft. Dann betrachtet er drei Minuten lang unbeweglich und mit ernsthaftem Interesse eine zu den Füßen eines Lehnstuhls kauernde Katze; er hat schon oft Katzen gesehen.

Nun piept der Sperling, und Georg sieht sich nach allen Seiten um, da er nicht weiß, woher die Töne kommen, die er vernimmt. Ich rufe ihn bei seinem Namen, und obgleich er zum erstenmale meine Stimme hört, lächelt er mich freundlich an. Sogleich streckt er die Arme nach einem Blumenstrauße aus, den ich in seine Nähe gestellt habe; deutlich ist das Vergnügen wahrzunehmen, das er beim Anblick desselben empfindet, aber es offenbart sich nicht durch jene Sprünge, Schreie und Ausbrüche der Freude, die ich bei Marie und mehreren andern Kindern seines Alters unter ähnlichen Umständen bemerkt habe. Georg ist ein dicker großer Junge elsässischer Abstammung, pausbäckig, nachdenklich, langsam und schwerfällig, während Marie ein zartes, blasses, lebhaftes und unruhiges pariser Püppchen ist. — Zehn

¹⁾ Vergleiche über diesen Punkt die Bekenntnisse *Augustins*. (D. Üb.)

Tage nach jenem ersten Besuche stellt sich Georg zum zweitenmale bei mir vor. Diesmal strampelt er fröhlich meiner Katze entgegen. Er beugt sich vor, um einen Teller zu fassen, der mitten auf dem Tische steht; ich lasse ihn auf den Tisch kriechen und den Teller anfassen; er packt ihn unter Bewegungen, die großes Vergnügen ausdrücken, und auch sein Gesicht bekundet eine außerordentliche Freude. Da ich den Teller etwas halte, so führt er ihn alsbald zum Munde, denn das thut er mit allen Gegenständen, deren Bekanntschaft er macht. Seine Großmutter hat ihn mit der Flasche aufgezogen. Ich habe bei ihm, wie bei vielen andern Kindern, eine ganz besondere Zärtlichkeit gegen seine Ernährerin bemerkt. Wenn er, sobald er einen ersehnten Gegenstand in der Hand hält, ein anderes Vergnügen als das zu essen empfindet, so wendet er sich lächelnd seiner Großmutter zu, als ob er seine Freude mit ihr teilen müsse, um sie ganz zu empfinden. Oder sollte es nur eine ganz mechanische Gewohnheit sein, da das Kind nie eine Freude empfunden hat, ohne daß seine Mutter daran teilgenommen hätte?

Wir bemerken also bei dem drei und einem halben Monate alten Kinde die Unterscheidung einer großen Anzahl wichtiger, aber noch sehr unbestimmter und unklarer Vorstellungen. Es unterscheidet sich selbst von seiner Mutter, von seiner Großmutter, von seiner Schwester, von mir, von dem Vogel, von dem Käfig, von der Katze, von dem Tische, von dem Teller u. s. w. Aber es sieht auch noch mit sieben Monaten die auffälligen Einzelheiten besser als das Ganze; es sieht sie durch eine Art Abstraktion, die ihm die äußeren Gegenstände als Farbenstücke erscheinen läßt. Für die Entfernung und für das Gewicht hat es nur eine sehr unvollkommene Schätzung: ein etwas entfernter Gegenstand muß besonders helltönend oder besonders stark beleuchtet sein, wenn sich seine selbst durch die Nützlichkeit erregte Neugier damit beschäftigen soll. Es will den Gegenstand ergreifen, bevor

er in der erforderlichen Nähe ist; um ein einfaches farbiges Blatt zu erfassen, wendet es seine ganze Kraft an, als handle es sich um ein unförmliches und ziemlich schweres Ding. Es kennt mit drei Monaten eine Saugflasche nach Gestalt und Farbe, aber es vergleicht so wenig, daß es eine volle und eine leere mit gleichem Kraftaufwande ergreift. Mit sieben Monaten vergleicht es besser als mit dreien, und es scheinen schon Associationen zwischen Gesichtsvorstellungen und andern Vorstellungen zu bestehen; Gestalt und Farbe einer Kartoffel, eines Stückes Brot, eines Kuchens, einer Frucht helfen ihm, diese Dinge bald nach ihrem Geschmacke zu unterscheiden. Mit ein, zwei Jahren vergleicht und unterscheidet es schon viel besser infolge der durch Übung mehr entwickelten Neugier, der Leichtigkeit und des Bedürfnisses immer neuer Emotionen, des Wachsens seiner Muskelkraft und besonders der Fähigkeit, sich fortzubewegen. Alle Vorstellungen der Lage, der Gestalt, des Reliefs, der Entfernung, des Gewichts haben sich so vervollkommenet, daß sie sich in vielen Fällen denen der Erwachsenen nähern. Aber wie viele ihm bisweilen zum Bewußtsein kommende Täuschungen verursachen ihm noch die Wahrnehmungen, bei denen die augenblicklichen Gesichtsempfindungen und die bisher über die Aufsendinge erworbenen Urteile miteinander im Widerspruch stehen. Es bedarf noch zahlreicher Erfahrungen, zahlreicher Irrtümer, wirklich empfundener Enttäuschungen, bis es zu der summarischen Erkenntnis der Außenwelt gelangt, wie diese sich dem Auge des Erwachsenen darstellt. In Wirklichkeit hat diese Erkenntnis keine Grenzen und kann durch die Wissenschaft für den Erwachsenen ins Unendliche ausgedehnt werden.

So steht es mit den Wahrnehmungen, die den Grundstoff zur intellektuellen Thätigkeit liefern. Betrachten wir jetzt die Fortschritte auf dem Gebiete der emotionalen Erscheinungen, der Lust- und Unlustgefühle, welche die Empfindungen und Wahrnehmungen begleiten. Überall,

wo es Empfindungsorgane giebt, da herrscht auch ein instinktives Streben nach Handlungen, die imstande sind, Lustgefühle zu erwecken. Alle Sinne suchen Befriedigung. Wir haben gesehen, daß das Kind vom Augenblicke der Geburt an oder doch einige Tage später beginnt, sich der Fähigkeiten zu bedienen, die jedem Sinnesorgane, wenn auch noch unausgebildet, innewohnen. Das zeigt sich besonders beim Geschmacke, wenn derselbe auch anfangs unthätig und verhältnismäßig stumpf erscheint, da er im Nahrungstriebe aufgeht. Im vierten Monate jedoch, wo das Kind die verschiedenen Empfindungen etwas besser sondert, giebt es deutliche Zeichen des Verlangens nach Nahrungsmitteln, die es als wohlschmeckend erkannt hat. Aus dem »Vieltraß« wird von da ab ein Gourmand. Ebenso steht es mit Gesicht und Gehör. Zuerst liebt das Kind alle Farben; dann wird es wählerisch. Wir haben ebenfalls gesehen, wie es das Geräusch liebt und von musikalischen Misklängen nicht unangenehm berührt wird, vorausgesetzt, daß sie seinen Gehörapparat nicht zu sehr rütteln. Diese beiden Sinne, die dereinst ganz besonders Werkzeuge zur Belehrung und zur Gemütsbildung sein werden, sind zunächst, wenn man so sagen darf, nur um ihrer selbst willen thätig und haben nicht ein durch irgendwelchen Nutzen bestimmtes Ziel; sie verlangen nur nach Lust. Das zwei oder drei Monate alte Kind verbringt im wachen Zustande den größten Teil seiner Zeit mit Betrachten, um zu sehen, mit Horchen, um zu hören, einzig und allein, weil ihm das Lust bereitet, alles ohne Rücksicht auf unmittelbaren oder naheliegenden Nutzen und ohne Neugierde im engeren Sinne. Nun das Tastgefühl. Mit drei Monaten beginnt das Kind die Hand auszustrecken, um zu greifen; es tastet als unkundiger Anfänger, und von Tag zu Tag entwickelt sich immer mehr das Streben, Tast- und Muskelempfindungen zu empfangen und zu suchen.

Das Kind, welches manche Schriftsteller zu einem ausschließlich auf das Nützliche gerichteten Wesen haben machen wollen, ist vor allen Dingen für das Vergnügen

thätig, Sinnesempfindungen zu erfahren und neue Eindrücke wahrzunehmen. Man sieht es unaufhörlich die Organe zum Zwecke des Vergnügens üben, um Gesicht-, Gehörs-, Tast- und Muskelempfindungen zu empfangen. Es ist nicht zweifelhaft, daß der Nutzen der Übung während der meisten Zeit in der Entwicklung der Organe besteht, daß gelegentlich auch die Rücksicht auf das körperliche Wohlbefinden und das Auffassen der Außenwelt vorliegt. Aber das Streben, angenehme, frische und erneute Empfindungen zu kosten, waltet in diesem Zeitraume noch vor. Übrigens beharrt dieses Streben in jedem Lebensalter. Wenn der Erwachsene nicht durch die Notwendigkeit des Kampfes ums Dasein, durch die Forderungen der Pflicht, durch den Einfluß beruflicher oder sonstiger besonderer Lebensweise genötigt ist, alle seine Fähigkeiten durch die Rücksicht auf das Erspriefsliche zu beherrschen, so wird er wieder zum Kinde; das instinktartige dunkle Sinnenleben gewinnt die Oberhand gegenüber der intellektuellen und zielbewußten Richtung. Ganz allmählich fängt der Mensch wieder an zu betrachten, nur um zu sehen; zu horchen, nur um zu hören; zu tasten, nur um zu greifen, sich zu bewegen, nur um zu gehen, — alles lediglich der angenehmen oder selbst gleichgültigen Empfindungen wegen, welche diese automatische Thätigkeit mit sich bringt. Für wie viele Menschen gehen die Tage leer vorüber, d. h. ausgefüllt durch die in wertlose Gewohnheiten umgesetzte dämmerhafte Thätigkeit des Sinnenlebens! Was für das kleine Kind, das sich von der anstrengenden Thätigkeit des Aufmerkens und Auffassens durch ein solches Dämmerleben erholen muß, eine Notwendigkeit ist, ist dies für den Erwachsenen nur zeitweilig zur Erholung von geistiger oder körperlicher Anstrengung oder gelegentlich zur Linderung bei krankhaften Zuständen.¹⁾

¹⁾ In der Weise *Preyers* giebt *M. W. Shinn* sehr wertvolle Aufzeichnungen in der Schrift *Notes on the Development of a Child* (University of California Studies. Berkeley 1893. 4^o. 88 S.). [D. Ub.]

1. The first part of the document is a list of names and addresses of the members of the committee.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Obiges Sammelwerk enthält diejenigen Abhandlungen der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“ welche auf ein dauerndes Interesse einen gewissen Anspruch haben. Mit der Ausgabe derselben in handlicher Buchform kommen wir einerseits einem vielfach ausgesprochenen Verlangen des Pädagogischen Publikums, andererseits dem berechtigten Wunsche derjenigen Autoren nach, welche ihre Arbeiten nicht gern in einer Zeitschrift verschwinden sehen.

Bis jetzt erschienen:

1. Heft: Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Heft: Münkel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. Preis 45 Pf.
3. Heft: Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. Preis 25 Pf.
4. Heft: Tews, Johannes, Moderne Mädchen-erziehung. Ein Vortrag. Preis 50 Pf.
5. Heft: Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinnigen. Preis 25 Pf.
6. Heft: Wohlrabe, Dr. W., Dr. Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. Preis 40 Pf.
7. Heft: Heltsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. Preis 50 Pf.
8. Heft: Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. Preis 25 Pf.
9. Heft: Tews, Johannes, Sozialdemokrat. Pädagogik. Preis 30 Pf.
10. Heft: Flügel, Otto, Über die Phantasie. Ein Vortrag. Preis 30 Pf.
11. Heft: Janke, O., Die Bedeutung der Schulzimmer. Preis 25 Pf.
12. Heft: Schullernus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. Preis 20 Pf.
13. Heft: Keferstein, Dr. Morst, Eine Horderstudie mit besonderer Beziehung auf Horder als Pädagog. Preis 40 Pf.
14. Heft: Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gesuchten Berufszweige. Preis 50 Pf.
15. Heft: Hanzlker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. Preis 40 Pf.
16. Heft: Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württembergischen Kammer im Mai 1891. Preis 25 Pf.
17. Heft: Roßbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterricht. Preis 40 Pf.
18. Heft: Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. Preis 40 Pf.
19. Heft: Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschlichen Seelenleben. Preis 30 Pf.
20. Heft: Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. Preis 50 Pf.
21. Heft: Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. Preis 60 Pf.
22. Heft: Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftführung. Preis 40 Pf.
23. Heft: Lange, Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Preis 30 Pf.
24. Heft: Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herba's & no Studie. Preis 60 Pf.
25. Heft: Lomborg, A., Große oder kleine Schulsysteme? Preis 45 Pf.
26. Heft: Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer sozial-ethischen Aufgabe gerecht. Preis 40 Pf.
27. Heft: Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. Preis 40 Pf.
28. Heft: Henke, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung u. Gestaltung. Preis 50 Pf.
29. Heft: Bauhauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. Preis 25 Pf.
30. Heft: Foltz, O., Einige Bemerkungen über die Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. Preis 30 Pf.
31. Heft: Tews, J., Elternabende. (Pädagogische Abend- u. Schulabende) Preis 25 Pf.
32. Heft: Eade, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. Preis 75 Pf.
33. Heft: Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. Preis 20 Pf.
34. Heft: Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. Preis 40 Pf.
35. Heft: Richter, Albert, Direktor in Leipzig, Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert. Preis 35 Pf.
36. Heft: Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. Preis 60 Pf.
37. Heft: Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibliothek. Eine historisch-kritische Untersuchung. Preis 50 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

39. Heft.

Das
Antworten der Schüler
im
Lichte der Psychologie.

Von
P. Staude.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1894.

Carl Barnes

Preis 25 Pf.

Das

Antworten der Schüler

im

Lichte der Psychologie.

Von

P. Staude.

Pädagogisches Magazin. Heft 39.

Langensalza,
Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
1894.

Irgendwo fand ich die Forderung: der Unterricht muß auch darin seine Lebendigkeit zeigen, daß die Antworten der Kinder schnell der Frage des Lehrers folgen.

Vom Standpunkte einer wissenschaftlichen Pädagogik aus sind wir gezwungen, jede Forderung, die an der Hand der Praxis zu einer gewissen Bedeutung heranwächst, mit den Lehren der Psychologie zu messen und so zu einem begründeten Urteile über die Berechtigung und den Wert einer solchen Forderung zu gelangen. So müssen wir hier klar sein über die psychologischen Vorgänge, die sich in einem Kinde ereignen, ehe und bis es antwortet. Vielfach ist man sich gar nicht bewußt, wie verwickelt diese Thätigkeit ist. Man meint wohl gar, nichts sei einfacher, als antworten, als das Antworten auf unsere Fragen.

Im Folgenden wollen wir nun versuchen, mit Hilfe dreier Fragen und ihrer Antworten ein gutes Stück ins Innere der Natur des Vorganges beim Antworten einzudringen — ein Stück nur, denn »ins Innere der Natur« dringt ja nach *Goethes* Wort »kein erschaffner Geist« völlig. Dabei wird gleichwohl manch ein Silberblick auf unsere Praxis fallen. Die drei Antworten sollen in steter Folge zuerst in einem Laute, dann in einem Worte, endlich in einem Satze bestehen.

Der Laut.

An der »Lesemaschine«, an der nebenbei gesagt nicht maschinenmäßig die ABC-Schützen zu lesenden Kreaturen geformt werden sollen, steht das Bild des Lautes *b* unter andern Buchstaben. Wir nehmen an, das Kind kenne

den Laut. Wir fragen: Wie klingt dies? Nach einer kleinen Weile soll der Schüler antworten: b'.

Was ist bis zur Äußerung der Antwort vorgegangen?

Vor einigen Wochen, als das Kind den Buchstaben kennen lernte, sprachen wir ihm den Laut zunächst vor. Da schlug der Laut von unserm Munde an das zum Hören gespannte Ohr. Darauf vollzog sich eine zumeist in chemischen Vorgängen begründete Bewegung dieser Erregung nach dem Sitze des geistigen Lebens, der auf körperlichem Gebiete die Hirnrinde ist. Die Gehörsempfindung b' kommt zu stande. Von der Erregung bleibt eine Spur ihrer verändernden Einwirkung zurück, die wir auf psychischem Gebiete Gehörsvorstellung des b' nennen. Es ist, materiell gesprochen, für b' eine Heimstätte geschaffen worden.

Nun sah das Kind aber auch etwas: unsere Mundbewegung. Das Gesichtsbild derselben wird w. o. das Gehörsbild als Gesichtsvorstellung des Lautes b niedergelegt. So ist eine zweite Wohnstätte für b entstanden.

Da beide, Gesichts- und Gehörsvorstellung zusammen auftraten und immer zusammen auftraten, so ist damit auch — wieder materiell gesprochen — zwischen beiden Aufenthaltsorten des b ein Verbindungsweg angelegt worden: eine Bahn, eine Nervenbahn führt bequem vom Gesichtsbild des b zu dem Gehörsbild des b, und dieser Weg ist von beiden Seiten her in stand und daher zu gebrauchen.

Endlich sprach der Zögling den Laut nach.

In den Gelenken, Bändern, Sehnen und Muskeln der hierzu verwandten Organe, des Kehlkopfes, Gaumens, der Zunge endigen gewisse (sensible) Nerven. Mit diesen Sehnen- und Muskelnerven nehmen wir den Zustand unserer Muskeln wahr: ihre Kontraktion, ihre Spannung. Es werden uns hierdurch die Empfindungen zugeführt, die auftreten, wenn z. B. die Gelenkflächen übereinander hingleiten, oder wenn die Gelenkenden aufeinander gedrückt werden, wie dies ja auch beim Sprechen in den genannten Organen der Fall ist. Gewisse Nerven

also unterrichten uns auch über die Veränderungen, die bei der Aussprache des Lautes b in der Lage der dazu gehörigen Muskeln u. s. w. vor sich gehen — es entstehen Bewegungsempfindungen des Sprechens, also hier des Sprechens des Lautes b. Davon bleibt wie von allen Empfindungen mit der nötigen Stärke eine Vorstellung, hier also die Bewegungsvorstellung des Sprechens dieses Lautes zurück.¹⁾

So ist neben dem Gesichts- und Gehörsbild eine dritte Wohnstätte errichtet, in der die Sprechbewegungsvorstellung b wohnt.

Da aber diese Sprechbewegung gleichzeitig mit den beiden andern Empfindungen auftrat, so sind auch die Verbindungsbahnen eröffnet, die von jeder zu den beiden andern führen. Eine Erregung kann nun naturgemäß höchst verschiedene Wege einschlagen. Nennen wir die drei Vorstellungen: Gh, Gs, S (Gehörsvorstellung, Gesichtsvorstellung, Sprechbewegungsvorstellung), so kann Gh beginnen, Gs, S folgen oder S, Gh, Gs, eingetretener Verhältnisse wegen auch nur Gs, auch wohl gleich S. Oder Gs beginnt, dann kann folgen Gh, S oder S und dann Gh, oder nur Gh, oder gleich S. Ebenso ist's, wenn S zuerst eintritt. Ja, es kann geschehen, daß nur Gh, oder Gs, oder S zum Bewußtsein kommt. Die *a priori* konstruierten Fälle in der Praxis zu finden, hält nicht schwer. Man sieht schon hier, wie verwickelt die Sache sich gestalten kann.

Dazu kommen nun noch weitere Vorstellungen: die Vorstellung des gedruckten und die des geschriebenen Lautes. Beide Vorstellungen sind wir gewiß berechtigt, als besondere Gruppen von Bewegungsempfindungen, Bewegungsvorstellungen aufzufassen, Bewegungsempfindungen, die eng verbunden mit Gesichtsempfindungen (Farbe der Buchstaben) auftreten. Denn wird der gedruckte Laut b deutlich aufgefaßt, so muß

¹⁾ Vgl. *Ziehen*, Phys. Psychologie. S. 42 ff.

sich das Auge über einen möglichst grofsen Buchstaben hinbewegen, nach verschiedenen Richtungen hin, und die ganz besondere Lage der einzelnen Teilchen dieses Buchstaben verursacht dann die eigenartige Vorstellung des gedruckten Lautes b, die natürlich um so deutlicher wird, je öfter die Bewegung ausgeführt wurde.

Und bei der Auffassung des geschriebenen Lautes b ist's wiederum nötig, dafs der Arm, die Hand und der Finger Bewegungen ausführen, die der Form des geschriebenen Buchstaben entsprechen. Ob nicht auch hier eine deutlichere Vorstellung entstünde, wenn der Buchstabe in der Luft auch in umgekehrter Richtung und auch von verschiedenen Stellen aus — also wie etwa eine Reihe im Rechnen behandelt wird — überzogen würde, mag dahingestellt bleiben. Dafs diese Vorstellung um so deutlicher und klarer wird, je gröfser und energischer die Bewegung ausgeführt wird, ist ja bekannt. Für uns kommt hier nur in Betracht, dafs die besondere Lage der Teile und die besondere Form dieser Teile die Art der Bewegungen beim Schreiben bestimmt und so die Schreibvorstellung des Lautes b bedingt.

Soll also das Kind die richtige Antwort geben, wenn gefragt wird, wie der betreffende Buchstabe (hier also b) klingt, so müssen Muskeln, Sehnen, Bänder, Nerven, Sinnesapparate völlig gesund sein, aber nicht nur dies, auch die einzelnen Vorstellungselemente müssen deutlich ausgeprägt sein: Gesichtsvorstellungen (unserer Mundbewegung beim Sprechen, des gedruckten und geschriebenen Lautes) werden hier reproduziert, dann Gehörsvorstellungen, Bewegungsvorstellungen (des Sprechens, Schreibens). Dadurch, dafs sich mit dieser Reproduktion Lippen, Gaumen, Zunge, Kiefer, Kehlkopf in Thätigkeit versetzen, erscheint endlich als Resultat dieser Vorgänge die so einfach scheinende Antwort: »b'«. Welch verwickelter Vorgang! Und doch,

wie oft vertrauen wir allzusehr darauf, daß sich die einzelnen Elemente sicher reproduzieren werden, ohne uns klar zu sein, ob auch diese Elemente noch wirksam sein können. Ja, diese letztere Einsicht zu fordern, ist meist in der Praxis rein unmöglich.

Das Wort.

Soll nicht ein einzelner Laut, sondern ein Wort z. B. Rad als Antwort erfolgen, so spielen sich ähnliche Vorgänge ab. Nur, daß alles noch verwickelter ist. Es werden dann eine größere Menge Muskeln und Nerven in Anspruch genommen, es vergrößert sich gleichfalls die Zahl der reproduzierten Vorgänge. So erwachen aus ihrem Schlummer eine ungleich höhere Summe Gesichtsvorstellungen: der Farbe des gesehenen Rades, der Teile desselben; Gehörsvorstellungen: des Geräusches beim Beschlagen, beim Fahren; Geruchsvorstellungen: der Farbe des — wie wir annehmen — frisch gestrichenen Rades, des versengten Holzes beim Beschlagen; Berührungsvorstellungen: der Härte, Glätte, Kälte des Rades und Reifens. Bei allen diesen Reproduktionen ist es sehr wahrscheinlich, daß auch eine leise Mitschwingung erfolgt der Vorstellungen der verschiedenen Räder, die wir je sahen und deren Eindruck eine gewisse Kraft besaß. Keins von allen diesen Rädern glich ja in allen Punkten dem andern, und die Merkmale, die nicht gleich waren, ließen ebenso ihre Spuren zurück, wie die gleichen, die sich allerdings verstärkten. Endlich gesellt sich hierzu und giebt allen jenen Vorstellungselementen die nötige Einheit — eine noch festere Einheit, als sie durch das gleichzeitige Auftreten der einzelnen Elemente zu stande kommt — die sprachliche Bezeichnung, die Sprechbewegung: Rad.

Je öfter und je deutlicher natürlich diese Elemente, also auch die Sprechbewegung, zusammen auftraten, desto eher ruft das eine die andern herbei. Und je mannigfaltiger und vielseitiger die Verbindungsbahnen ausgeprägt

sind, desto eher erfolgt von einem einzelnen Punkte aus, also auch wieder von der Sprechbewegungsvorstellung so gut wie von einer einzelnen Sinnesempfindung aus die Reproduktion der andern Vorstellungen oder des ganzen Vorstellungskomplexes. Eine Parallele mit der Reproduktion, wie sie bei der Antwort, die in einem Laute besteht, vor sich geht, anzustellen, ist wohl unnötig. Doch ist leicht einzusehen, daß die Zahl der Ausgangspunkte und Wege unglaublich anwächst.

Der Satz.

Wird endlich nicht ein Laut oder ein Wort, sondern ein ganzer Satz als Antwort verlangt, so gestaltet sich der psychische Vorgang ungefähr, wie folgt. Angenommen, wir verlangen als Antwort: Das Rad dreht sich. Hier kommt es in Beziehung auf die Art der Reproduktion vor allem auf die größere oder geringere Bestimmtheit der Frage an. Würde gefragt: Was siehst du am Rad?, so würde eine Menge von Vorstellungen reproduziert, die gar nicht im Bereiche der Antwort liegen oder doch sehr fern davon. Es heben sich eine Unzahl Vorstellungen und aus diesem Gewirre heraus wird erst nach langem Gerede die rechte Antwort zu Gehör kommen. Wird aber gefragt: Welche Bewegung hat das Rad eines daher rollenden Wagens? so wird das Gebiet der Reproduktion auf einen kleineren Kreis beschränkt, die Frage wird infolgedessen bestimmter, und die richtige Antwort erfolgt eher. Aber auch hier, welche Menge von Vorstellungen! So der ganze Vorstellungskomplex »Wagen« mit seiner Unsumme von Elementen, die wir nicht einzeln anführen wollen. Dann der Vorstellungskomplex »Rad«. Endlich der »Bewegungen« des Rades, woraus sich endlich die Vorstellung »drehen« hervorhebt. Und wohl auch hier schwingen leise Vorstellungen von Gegenständen mit, die eine drehende Bewegung hatten. Diese letztere Vorstellung (»drehen«) wird durch die Frage besonders herausgehoben. Ebenso die des Rades am rollenden Wagen.

Durch die Antwort in einem Satze wird nun der simultane Vorstellungskomplex für unser Ohr in eine successive Reihe zerlegt, es erfolgt durch den sprachlichen Vorgang eine Auseinanderlegung in einzelne Teilvorstellungen. Über die psychische Erklärung der Thatsache, daß die einzelnen Teile eines Satzes aufeinander bezogen werden, ist man sich noch nicht klar.¹⁾ Zusammenfassend können wir sagen:

1. Das Antworten der Kinder ist ein äußerst verwickelter Vorgang auf körperlichem wie geistigem Gebiete. Er wird um so verwickelter, und er regt das Vorstellungslieben um so lebhafter auf, je umfassender die Antwort ist. Hier wird uns recht klar, wie große Bedeutung die Forderung vollständiger Antworten und bestimmter Fragen hat. Darüber weiter unten.

2. Dieser Vorgang ist bedingt: a) durch die größere oder geringere Klarheit und Stärke der einzelnen Elemente, woraus sich die Sprechbewegungen zusammensetzen, insbesondere auch der Sprechbewegungsempfindungen bez. -vorstellungen; b) durch ihre mehr oder weniger innige Verbindung.

Und die Folge für unsern Unterricht ist, daß wir die verschiedenen Merkmale der Begriffe möglichst klar aufassen lassen. Hierüber ist so oft und viel geredet worden, daß wir billig darüber weggehen können. Doch eine Frage hat uns hier zu beschäftigen: Ist nicht auch das Vorsprechen des Lehrers im Sinne *Pestalozzis* eine Stärkung der Anschauung, da ja die Sprechbewegungsvorstellung ein gleichberechtigtes und gleichwertiges Merkmal des psychischen Begriffes ist? Und eine zweite: Welche Maßnahmen des Unterrichts stärken die Sprechbewegungen? Eine fernere Folge für den Unterricht ist es, daß wir die Verbindungsbahnen, die bei der Erzeugung möglichst rascher Sprechbewegungen in Betracht kommen, nach allen Richtungen hin offen halten. Hier werden einige Forderungen unserer pädagogischen Anschauung neues

¹⁾ *Ziehen a. a. O.* S. 101 ff. 165.

Licht erhalten. Vorerst haben wir noch einige Fragen zu erledigen, die in uns im Verlaufe der Darstellung aufgetaucht sein werden, und dann müssen wir noch an einem Punkte Halt machen, ehe wir zur Erörterung obiger Fragen schreiten können.

Die erste der aufgetauchten Fragen ergibt sich aus dem Anschein, als ob der psychische Vorgang beim Antworten parallel ginge einer Erregung des Gehirns an räumlich verschiedenen Stellen. Sehen wir zu! Erkrankt eine bestimmte Stelle der Hirnrinde (die sog. Wernickesche), so wird das Wortverständnis aufgehoben d. h. der Kranke hört noch ganz gut, aber er weiß nicht mehr, was gemeint ist. Es ist, als wenn die Worte einer ganz fremden Sprache angehört. Dabei ist es auffällig und belehrend, daß das Verständnis sich einstellt, sobald der Betreffende das Wort geschrieben sieht. Wenn eine andere gewisse Stelle der Hirnrinde (die Brocasche) zerstört ist, so hört und versteht ein Mensch wohl, was wir zu ihm sagen, er bewegt sogar Zunge und Lippe, Kehlkopf und Gaumen wie vorher, aber das Wort z. B. Rad zu bilden, bringt er nicht fertig. Die Vorstellung von der Sprechbewegung fehlt ihm; jenes Centrum für einen solchen geistigen Vorgang ist eben seit der Erkrankung zerstört. Ebenso ist nachgewiesen, daß auch bei Erkrankung anderer Stellen der psychische Vorgang bei Gesichtsempfindungen fehlt. So verschieden also die Lage des Krankheitsherdes ist, so verschiedene Mängel zeigt der psychische Vorgang. Der Schein ist hier ein Sein. Thatsächlich geht dem psychischen Vorgange beim Antworten eine Erregung der Hirnrinde an räumlich verschiedenen Stellen parallel.

Die zweite der Fragen beruht auf der merkwürdigen Erscheinung, daß sich Sprechbewegungsvorstellungen genau so anreihen, wie andere Vorstellungen untereinander. — Was sehen wir aber aus folgenden Beispielen? Wir wollen uns irgend einen Turm unserer Stadt in seiner ganzen Größe vorstellen. Dabei ereignet sich in uns ein sehr merkwürdiger Vorgang: bei genauem Aufmerken ist

es uns, als ob sich in unserem Auge etwas bewege von der Spitze des Turmes bis zum Grunde, oder umgekehrt, oder von einem Teile zwischen Spitze und Grund aus — es erfolgt hier eine Bewegung im Zusammenhang mit der Vorstellung des Turmes ganz unwillkürlich. Woher das? Als wir den Turm anschauten, haben wir die Augen von einem Punkte des Turmes aus zu dem anderen, also z. B. von der Spitze bis zum Grunde hin bewegt. Bewegungen erfolgten und zwar Bewegungen der Augenmuskeln. Die Bewegungen brachten Bewegungsempfindungen mit sich und diese Bewegungsempfindungen sind als Bewegungsvorstellungen noch da, gleichsam in schlafendem Zustande. Die Vorstellung des Turmes nun, die in obigem Beispiele in uns durch die Verbindung des Wortes Turm mit der Vorstellung Turm erweckt wurde, hält auch jene Bewegungsvorstellungen an sich gefesselt und diese werden mit dem Hervorlocken der Vorstellung Turm durch das Wort Turm im Lichte des Bewußtseins zu leisen Bewegungen, Bewegungsempfindungen. Wir sehen also an einem treffenden Beispiele, wie sich an Vorstellungen gewisse Bewegungen heften, die mit der Reproduktion jener lebendig werden, ohne unsererseits einen besondern Willensakt, der sich lediglich auf die Bewegung richtet, zu erfordern. Genau dasselbe lehrt ein anderes Beispiel. Es erzählt von einem Knaben, der wegen einer solchen eigentümlichen Bewegungsverknüpfung oft verlacht wurde. Sah er zu, wie seine Lieblingsspeise zubereitet wurde, so schluckte er stets, ohne daß er's wollte. Hier setzten sich die Schluckmuskeln in Bewegung, weil sie durch die Vorstellung des Wohlgeschmacks, also durch ein Gefühl der Lust, erregt wurden. Psychologisch belehrend in dieser Beziehung ist auch, daß wir im Theater oft ein gewisses Zucken in den Gliedern verspüren, wenn einer Person, die unsere Teilnahme in hohem Grade in Anspruch genommen hat, Gefahr droht. Dies Zucken ist aber ein Anzeichen, daß die erregten Vorstellungen Bewegungen auslösen möchten, die nur durch andere stärkere

Vorstellungsmassen und ihre Gegenimpulse niedergehalten werden.¹⁾ Auch wenn Kinder eifrig leise lesen, bewegt sich wohl der Mund gerade, als ob sie sprächen. So ist es gewiß, daß den Vorstellungen sozusagen eine Kraft innewohnt, Bewegungen auszuführen. (Besitzt natürlich die Vorstellung nicht die nötige Stärke, um die Leitungswiderstände innerhalb der Nerven überwinden zu können, so kann sich auch keine Bewegung anreihen.) So wie in den angeführten Beispielen verketteten und reproduzieren sich eben auch Sprechbewegungen mit andern Vorstellungen. Die genannten Fälle sind zugleich typisch: Gleichzeitigkeit, Gewohnheit, Interesse lösen solche Bewegungen am ehesten aus.

Es erübrigt noch, eine dritte Frage zu beantworten: Haben die Sprechbewegungen denselben Wert, wie die übrigen Elemente einer Vorstellung, besser eines Vorstellungskomplexes (denn jede Vorstellung ist ein Vorstellungskomplex im psychologischen Sinne)? Wenn man bedenkt, daß die meisten Sprechbewegungen eine höhere Einheit geben einer gewissen Zahl von Partialvorstellungen, daß diese Wortvorstellungen mit den andern Vorstellungspartikeln eng verknüpft sein müssen, um für andere Menschen geistig verwendbar zu sein, daß Wortvorstellungen zu jeder noch so unscheinbaren Teilvorstellung hinzutreten können, so gebührt den Sprechbewegungen derselbe Wert — und dieselbe Arbeit und Durchbildung, wie den übrigen Gliedern einer Vorstellungsgruppe.

Dies die Fragen, die wir kurz beantworten wollten. Nun zu dem Punkte, an dem wir noch Halt zu machen gedachten, ehe wir an die Verwertung unserer psychologischen Erkenntnis herantraten.

Das Antworten der Schüler setzt sich, wie wir sahen, aus einer großen Summe innerer Vorgänge zusammen. Daraus folgt aber, daß eine gewisse Zeit vergehen muß,

¹⁾ *Ziehen a. a. O.* S. 18 ff. 135. 137 ff.

bis die Antwort erfolgt. Die Komponenten dieser ZeitgröÙe sind nun folgende.

Der Antwort muß die Frage vorausgehen. Ein Gehörsreiz und eine Gehörsempfindung muß eintreten. Ehe aber der Reiz von der äußeren Sinnesfläche bis zur Großhirnrinde geführt wird, vergeht eine gewisse Zeit. Bis sich nun an die Empfindung die rechte Vorstellung anreihet, vergeht ein zweiter Teil der Zeit. Z. B. Welche Farbe hatte jenes Rad? Hier wird sich endlich die Vorstellung der gelben Farbe (oder einer andern) anreihen. Nun muß sich die Sprechbewegungsvorstellung »gelb« heben. Auch hierbei vergeht Zeit. Endlich müssen die Sprachmuskeln, die zur Erzeugung des Lautkomplexes »gelb« nötig sind, in Erregung versetzt werden. Dann erfolgt die Antwort.

Diese ZeitgröÙe ist nun aber keine Konstante. Nicht nur bei den verschiedenen Menschen, in den verschiedenen Lebensaltern ist sie verschieden, auch bei demselben Menschen ist sie zu verschiedenen Zeiten verschieden, je nach Stimmung, körperlicher Beschaffenheit, Lage des Körpers. Je günstiger die somatischen Verhältnisse liegen, desto schneller wird die Antwort erfolgen. Wie wichtig, aber auch wie schwierig es ist, hierin der Eigenart des Kindes nachzugehen, leuchtet sofort ein. Und schon nach dieser Erwägung müssen wir obige Forderung einer raschen Folge von Frage und Antwort in ihre Grenzen zurückweisen und sagen: unter Berücksichtigung der Eigenart des Kindes ist auf möglichst schnelle Folge von Frage und Antwort zu halten. In der Individualitätenliste hat man deshalb aus praktischen Gründen zu bemerken, wie es bezüglich dieses Punktes mit den einzelnen Schülern steht. Durch solche Bemerkungen vermeidet man gar manche Unzuträglichkeiten und erspart dem Zögling manch tadelndes Wort.

Allerdings läßt sich seitens der Schule mancherlei thun, um den Bedingungen nach der körperlichen Seite hin nachzukommen. Davon wollen wir hier absehen und

fragen: Läßt sich sonst im Unterricht nicht mancherlei thun, um auf dem Gebiete der Sprechbewegungsempfindungen und Sprechbewegungsvorstellungen das Tempo des Antwortens zu beschleunigen, sei es, daß die einzelnen Schüler schneller antworten, sei es, daß die Antworten an Umfang gewinnen und, indem sie so zur Zeitersparnis beitragen, eine Beschleunigung herbeiführen.

Einen Leitpunkt hierzu finden wir in einem Beispiele *Ziehens* aus der pathologischen Psychologie. Eine jugendliche Kranke hatte in einem Brief an ihren Bruder geschrieben: »Es grüßt Dich und alle, die nach mir fragen mit Zittern und Zagen. Es hatte einen Haken und nun sind wir frei. Eure Schwester in Christo, aber nicht in Misto, sonst kommt Mephisto.« Lehre hieraus: Vorzüglich solche Sprechbewegungs- und andere Vorstellungen folgen sich schnell und leicht, die, wenn auch nur ganz äußerlich, wie hier durch den Reim, mit einander verbunden sind. Daraus gewinnen wir von einer andern Seite her die Mahnung, für möglichste Verbindung der Vorstellungen Sorge zu tragen. Einheitliche Stoffgruppen, die eben in enger Verbindung stehen, werden das Antworten der Zöglinge beschleunigen, auch insofern als die Antworten einen größeren Umfang annehmen und sich zu einer zusammenhängenden Aussprache gestalten werden. Hiernit im Zusammenhang steht die Erfahrung, daß auch eine Beschleunigung des Tempos dadurch hergestellt wird, daß die ältern Vorstellungen immer wieder als Anknüpfungspunkte erfaßt werden. In methodischer Beziehung soll uns hier die Frage beschäftigen: Ist die Fähigkeit einer zusammenhängenden Wiedergabe eines auf der 2. Stufe dargebotenen Stoffes allein von der Kürze dieses dargebotenen Stückes abhängig? Man glaubt oft, je weniger man giebt, je kleiner man die Abschnitte gestaltet, desto eher könne man erwarten, daß die Kinder alles wiedergeben, also das betreffende Stück im Zusammenhang reproduzieren. Die Hauptsache aber ist nicht die möglichste Kürze, sondern der Zusammenhang des Stückes. Wird

eine Einheit durch scharfe Grenzen, deren einzelne Punkte sich aus Fragen auf der 1. Stufe ergaben, abgesteckt, und stehen die gewonnenen Fragen möglichst hoch im Gebiete der Erwartung, so kann getrost die ganze Einheit — ich denke hier zunächst an Erzählstoffe — geboten und auf zusammenhängende Wiedergabe gerechnet werden, wenn natürlich die Einheit nicht zu groß war. Auch auf andern Unterrichtsgebieten wird's so sein, jedenfalls darf man nicht zu wenig bieten. Wenigstens stimmt die Erfahrung hierzu, daß ein karg bemessener Stoff durchaus nicht immer eine vollständige Wiedergabe erfuhr. Die zusammenhängende Wiedergabe größerer Stoffgruppen und somit eine Verkürzung der Reaktionszeit ist aber daraus zu erklären, daß Vorstellungen, also auch in ihrem Gefolge Sprechbewegungsvorstellungen einander um so schneller folgen, je enger sie verbunden sind. Hier ergibt sich auch ein Hinweis auf unsere Bestrebungen um Konzentration des Unterrichts. Wir finden leicht, daß ein Unterricht, dessen einzelne Gebiete unbekümmert um einander angebaut werden, lange nicht so lebendig sein kann, als ein konzentrischer Unterricht.

Ein anderes Mittel, Sprechbewegungen in ihrer Schnelligkeit zu beschleunigen, ergibt sich aus einer Analogie. Ein Kind wird von einem andern geschlagen. Fast im Nu erfolgt eine Bewegung des geschlagenen Kindes, der Gegenschlag. Die vier einzelnen Vorgänge, die wir oben klarlegten, sind also in überraschend schneller Weise erfolgt, es ist fast, als ob sie gar nicht alle einzeln stattgefunden hätten, als ob auf die Empfindung des Schlages sofort die Gegenbewegung einträte. Woher diese Verkürzung? In dem jugendlichen Gemüt ist ein starkes Unlustgefühl erwacht. Dies Unlustgefühl ist die Ursache so schneller Bewegung.¹⁾ Sollte nicht das Lustgefühl dieselbe Wirkung haben? Gewiß. So ist also das Interesse der treibende Faktor im Getriebe auch der Bewegungen.

¹⁾ *Ziehen* a. a. O. S. 135.

Sprechbewegungen werden mithin um so rascher erfolgen, je mehr Interesse der Unterricht erweckt, je mehr er Lust- und Unlustgefühle z. B. über das Schicksal eines Helden der Erzählung auslöst. So zeigt sich das Interesse auch da in seinem Werte, wo es sich um lebhafteres Antworten, um schnellere Sprechbewegungen handelt. Deshalb können wir es nicht oft genug rühmen, einen wie glücklichen Gedanken *Herbart*, *Ziller* und ihre Schüler mit der Forderung interessanter Gedankengängen vertreten.

Ein anderes Mittel wird beleuchtet durch eine andere Analogie. Sein Wert ist nicht gering zu schätzen. — Spielt der Klavierspieler ein Stück zum erstenmale, so dauert es bei weitem länger, bis sich die Noten vor ihm in Bewegungen seiner Finger umsetzen, als dann, wenn er das Stück so und so oft gespielt hat. Die Übung verkürzt die Zeit der Association von Empfindung und Bewegung. So finden wir leicht: Halten auf vieles und zusammenhängendes Reden fördert schon an sich die Lebhaftigkeit der Aussprache zwischen Lehrer und Schüler. Repetitionen finden hier von neuem Würdigung, indem auch sie zur Gestaltung eines lebendigen Unterrichts das Ihre beitragen.

Ein weiteres Mittel besteht, wie wir schon bemerkten, in der Stärkung der einzelnen Sprechbewegungen selbst und somit zugleich der Sprechbewegungsvorstellungen. Und hiermit kommen wir auf die schon berührte Frage zurück: Ist nicht auch das Vorsprechen des Lehrers im Sinne *Pestalozzis* eine gewisse Stärkung der Anschauung, da ja, wie wir sahen, die Sprechbewegungsvorstellung ein den übrigen gleichwertiges Merkmal jedes Begriffes, ja jeder Partialvorstellung ist? In *Pestalozzis* Unterrichte war ja Vorzeigen und Vorsprechen wenn nicht alles, so doch eine große Hauptsache. Er sah irrigerweise die Wortvorstellung als vollkommene Vertreterin der Anschauung an. Er sprach beispielsweise Aal u. s. w. vor und ließ nachsprechen: Aal, glatt, schlüpfrig u. s. w.

Damit glaubte er das Fundament aller Erkenntnis, die Anschauung, fest und sicher gelegt zu haben.

Im Laufe der Zeit verwarf man das Vorsprechen als krassen Mechanismus vollständig, beachtete dabei jedoch nicht, welche psychologische Bewandnis es mit dem Vorsprechen habe, verkannte oft, daß eine allseitige Bildung des Vorstellungskreises auch bei jedem zu gewinnenden Begriffe die Bildung einer Anzahl Sprechbewegungsvorstellungen in sich schliesse und daß dazu das Vorsprechen des Lehrers ein ebenso natürliches, wie gutes, ja wohl das beste Mittel sei.

Wir aber kommen auf Grund unserer psychologischen Erkenntnis zur rechten Würdigung dieses Vor- und Nachsprechens, sowie aller Maßnahmen, die sonst die Sprechbewegungsvorstellungen stärken. *Pestalozzi* fehlte darin, daß er in dem Vor- und Nachsprechen die ganze Kunst des Unterrichts sah und die übrigen Merkmale des Begriffes mit jenem Vorsprechen zu geben glaubte. Die spätere Zeit hielt auf Erkenntnis der einzelnen Merkmale und versäumte oft allzusehr, die Sprechbewegungsvorstellungen ihrem Werte nach zu würdigen. Wir fordern für sie Gleichberechtigung mit den übrigen Vorstellungen. Sollte auch *Pestalozzi* mit seinem pädagogischen Takte, der ihn in so manchem Falle richtig leitete, so ganz gefehlt haben? Und auch *Luthers* Vorrede zum kleinen Katechismus zeugt von eben diesem pädagogischen Takte, wenn er sagt: »Man meide mancherlei Text. Das junge und alberne Volk muß man einerlei gewissen Text und Form lehren, sonst werden sie gar leicht irre.« Auch er schätzt das Vorsprechen.

Von diesem Gesichtspunkte aus werden wir zunächst einige pädagogische Maßnahmen nach einer neuen Seite hin würdigen. Zunächst erkennen wir die Bedeutung aller der Bemühungen, die einer Stärkung vorbeugen, wo sie nicht am Platze ist — sei es, daß es sich um Verbesserungen einzelner Laute und Worte handelt, die durch den Dialekt des Kindes gar zu sehr von der neuhoch-

deutschen Schriftsprache abweichen, sei es, daß es sich um den Satzbau oder die Verbindung von Sätzen handelt. Überall — und wie oft findet dies statt! — wo eine falsche Stellung einzelner Satzglieder oder ein falsches oder immer dasselbe Bindewort sich festzusetzen droht, greift der Lehrer ein. Zugleich ist auf energische Hervorbringung der 'einzelnen Laute im Worte zu halten. Damit leistet man auch der Rechtschreibung einen großen Dienst. Und auch der Lehrer hat deutlich, artikuliert zu sprechen. Selbst die Frage empfängt eine neue Würdigung. Wenn es ausgemacht ist, daß schon die Umwandlung der Frageform in die der Antwort nicht in ihrem Werte für die Sprachbildung zu unterschätzen ist — dies erkennen wir ja auch daraus, daß wir im Unterrichte viele Mühe haben, bis die Kinder sich gewöhnen, vollständig zu antworten; wenn es eben allzu leicht sein würde, würden die Kinder eher daran gehen — wenn also dies für ausgemacht gilt, so ist es ebenso wahr, daß die Frage des Lehrers die Sprechbewegungsvorstellungen der Zöglinge bildet.

Aus dem Gesagten ergibt sich manches andere. So die Bedeutung des Lautlernens. Gerade dadurch wird die eine Seite der Gedankenreihe, die sich auf die Sprechbewegungen bezieht, recht gepflegt. Die Verbindung der Wortvorstellungen, die so markiert auftreten, thut das übrige, das Lernen zu erleichtern. Viel zu wenig wird das Chorsprechen (Lesen, Rechnen) gepflegt. Und doch verstärkt es die Klarheit der Auffassung ganz erheblich. Und wenn die schwächeren Schüler die Antwort befähigter zu wiederholen haben, so erreicht man damit eine deutlichere Auffassung auch bei ihnen. Innerhalb der formalen Stufen geschieht der Forderung: Stärkung der Sprechbewegungen und Sprechbewegungsvorstellungen an verschiedenen Stellen Erfüllung. Durch das Unterrichtsgespräch, durch Wiederholung innerhalb der gewonnenen Total- und gereinigten Auffassung, durch besondere Maßnahmen zu gunsten schwächerer Schüler, durch strenges

Halten auf lautes und gutes Sprechen beim Vortrage wird manches Stück auf dem Wege zu unserem Ziele erreicht. Nicht zu unterschätzen ist auch das spätere Lesen und die Niederschrift des Behandelten sei es in dem betreffenden Unterrichte selbst, sei es im Sprachunterrichte (wieder ein Vorteil der Konzentration!); wohl zu würdigen scheint mir auch der Vorschlag, ab und zu ein behandeltes Stück nach der Totalauffassung und Verbesserung in mustergültiger Darstellung nachsprechen zu lassen, indem der Lehrer Stückchen um Stückchen schön vorspricht. Durch eine solche Übung erreicht man beispielsweise eher, daß sich die Kinder die Bibelsprache aneignen, und das ohne Zwang — und das Aneignen derselben ist ja wünschenswert, da sie klassisch ist. Zum Teil um dieser Bildung der Sprechbewegungsempfindungen und -vorstellungen willen halten wir auch die alte Sitte des täglichen Aufsagens eines Wochenspruchs in Ehren. Auch dieser müßte natürlich nach dem Konzentrationsprinzip ausge wählt werden. Kurz, um das Antworten der Zöglinge intensiv und extensiv zu stärken und zu beschleunigen, halten wir es für gut, möglichst deutliche Sprechbewegungen vorzumachen, zu erzeugen und zu befestigen.

Nur auf eins haben wir noch hinzuweisen. Wieder soll eine Analogie unsere Führerin sein. — Warum picken die jungen Hühnchen sobald nach ihrer Geburt? Weshalb erlernen sie diese Bewegungen so völlig leicht? Sind ihnen etwa die Vorstellungen von den Körnern, die ihnen zur Nahrung dienen, vererbt? Gewiß nicht. Sondern man kann es sich nicht anders denken, als daß die Nervenbahnen, auf denen und mit denen die Bewegungen des Pickens vermittelt werden, besonders günstig gebaut sind für derartige Bewegungen, allerdings durch Vererbung. Dies gilt von allen Bewegungen, die das Kind erlernt und so schnell erlernt. Zunächst sind sie freilich ungeschickt und völlig regellos. Bald aber kommt Zweck-

mäßigkeit hinein, so schnell, daß auch hier Vererbungsverhältnisse mitspielen müssen. Man erfährt im Unterrichte zur Genüge, wie gewissen Kindern das Einprägen von Gedichten, die wohl lautende Wiedergabe eines Stoffes der Behandlung aus andern Fächern außerordentlich leicht fällt im Vergleich zu andern: Vererbung hat eben hier die Nervenbahnen für solche Bewegungen, für Sprechbewegungen besonders günstig gestaltet. Woher sollte es auch sonst kommen, daß grundgescheite Männer mit völlig durchgebildetem Gedankenkreise, äußerst klare Denker, doch nicht fähig sind, frei auch nur zwei Sätze fließend zu sprechen? — Rein geistige Vorgänge stehen eben in engem Zusammenhange mit dem Bau und Zustande von Nerven und Muskeln. »Es gibt psychische Erscheinungen, die nicht ganz unabhängig und fremd neben gewissen materiellen Erscheinungen verlaufen, sondern zu gewissen materiellen Erscheinungen in einem offenbaren Parallelismus stehen, so daß diese nicht ohne jene und jene nicht ohne diese vorkommen.«¹⁾ Hiermit sind wir auf einem Gebiete angekommen, auf dem unsere pädagogischen Maßnahmen auch bez. der Stärkung der Sprechbewegungsvorstellungen ohne wesentliche Wirkung sein müssen, auf dem sie höchstens helfend, bessernd, Neues anbahnend in schon gegebene Verhältnisse eintreten können. Die individuelle Anlage, beruhend auf Vererbung, ist ein Faktor, mit dem wir mithin wohl zu rechnen haben auch dann, wenn es auf die Schnelligkeit von Frage und Antwort ankommt.

Zusammenfassend können wir sagen:

1. Das Antworten der Schüler gehört psychologisch in die Lehre von den Bewegungen. Die Sprechbewegungen sind mehr oder weniger verwickelte Vorgänge auf körperlichem und geistigem Gebiete.

2. Sie sind bedingt durch größere oder geringere Deutlichkeit und Stärke der einzelnen Elemente, aus denen

¹⁾ Ziehen a. a. O.

sich diese Sprechbewegungen zusammensetzen, auch durch den Grad der Verbindung derselben.

3. Der Verlauf dieser Vorgänge nimmt bei den verschiedenen Individuen eine verschiedene Schnelligkeit an, die zunächst auf vererbter Anlage beruht.

4. Doch läßt sich diese Zeit in gewissem Grade verkürzen, z. B. durch Darbietung größer zusammenhängender, mit dem Reize des Neuen auftretender Stoffgruppen, durch Erweckung eines regen Interesses am Unterrichte, durch vielseitige Übung, durch Stärkung der Sprechbewegungsempfindungen und -vorstellungen, sei es durch lautes Vorsprechen, sei es durch deutliche Fragen, energisches Nachsprechen, Chorsprechen und Lautlernen.




~~~~~  
**Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.**  
~~~~~


Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Obiges Sammelwerk enthält diejenigen Abhandlungen der 'Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht' welche auf ein dauerndes Interesse einen gewissen Anspruch haben. Mit der Ausgabe derselben in handlicher Buchform kommen wir einerseits einem vielfach ausgesprochenen Verlangen des Pädagogischen Publikums, andererseits dem berechtigten Wunsche derjenigen Autoren nach, welche ihre Arbeiten nicht gern in einer Wochenschrift verschwinden sehen.

Bis jetzt erschienen:

1. Heft: Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Preis 1 M.
2. Heft: Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. Preis 45 Pf.
3. Heft: Wohlrabe, Dr. W., Friedr. Mykonius, der Reformator Thüringens. Preis 25 Pf.
4. Heft: Tews, Johannes, Moderne Mädchen-erziehung. Ein Vortrag. Preis 30 Pf.
5. Heft: Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinnigen. Preis 25 Pf.
6. Heft: Wohlrabe, Dr. W., Dr. Otto Frick, Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Verein. Preis 40 Pf.
7. Heft: Holtzsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. Preis 30 Pf.
8. Heft: Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. Preis 25 Pf.
9. Heft: Tews, Johannes, Sozialdemokrat. Pädagogik. 2. Aufl. Preis 30 Pf.
10. Heft: Flügel, Otto, Über die Phantasie. Ein Vortrag. Preis 30 Pf.
11. Heft: Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. Preis 25 Pf.
12. Heft: Schullerun, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Heft: Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. Preis 40 Pf.
14. Heft: Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. Preis 50 Pf.
15. Heft: Hanzlker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. Preis 40 Pf.
16. Heft: Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württembergischen Kammer im Mai 1891. Preis 25 Pf.
17. Heft: Rosbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterricht. Preis 40 Pf.
18. Heft: Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterr. in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Baumlehre, Deutsch. Pr. 40 Pf.
19. Heft: Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelenleben. Pr. 30 Pf.
20. Heft: Gehrmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. Preis 50 Pf.
21. Heft: Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. Preis 60 Pf.
22. Heft: Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftführung. Preis 40 Pf.
23. Heft: Lange, Dr. Karl, Die zweckm. Gestaltung der öffentl. Schulprüfungen. Pr. 30 Pf.
24. Heft: Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herbars. Eine Studie. Preis 60 Pf.
25. Heft: Lomborg, A., Große oder kleine Schulsysteme? Preis 45 Pf.
26. Heft: Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatkunde ihrer sozial-ethischen Aufgabe gerecht. Preis 40 Pf.
27. Heft: Kirchberg, Th., Die Etymologie u. ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. Preis 40 Pf.
28. Heft: Honke, Julius, Zur Pflege volkstümlicher Bildung u. Gesittung. Preis 50 Pf.
29. Heft: Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. Preis 25 Pf.
30. Heft: Foltz, O., Einige Bemerkungen über die Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. Preis 40 Pf.
31. Heft: Tews, J., Elternabende. (Pädagogische Abende, Schulabende.) Preis 25 Pf.
32. Heft: Rade, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. Preis 75 Pf.
33. Heft: Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhausa. Eine sozial-pädagog. Skizze. Preis 20 Pf.
34. Heft: Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung und Regierung. Pr. 40 Pf.
35. Heft: Richter, Albert, Direktorin Leipzig, Geschichtsunterr. i. 17. Jahrhundert. Pr. 35 Pf.
36. Heft: Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt. Preis 60 Pf.
37. Heft: Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibel-frage. Eine historisch-kritische Untersuchung. Preis 50 Pf.
38. Heft: Schullerun, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. Preis 20 Pf.
39. Heft: Staudé, P., Das Antworten d. Schüler im Lichte der Psychologie. Preis 25 Pf.
40. Heft: Tews, J., Volksbibliotheken. Pr. 20 Pf.
41. Heft: Keferstein, Dr. Horst, Ernst Moritz Arndt als Pädagog. Preis 75 Pf.
42. Heft: Gehrmlich, Dr. Ernst, Erziehung u. Unterricht i. 18. Jahrhundert d. Salzmanna Roman Karl v. Karlsberger. Preis 50 Pf.
43. Heft: Fack, M., Die Behandlung stotternder Kinder. Preis 30 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

113
Beiträge zur Kenntnis

des

kindlichen Seelenlebens.

Von

Georg Heydner.



Leipzig.

Verlag von Richard Richter.

1894.

Beiträge

zur

Kenntnis des kindlichen Geelenlebens.

Von

Georg Heydner.

„Ich gehe zu den Kindern in die Schule,
um die Schulmeister zu lernen“.
Hofegger, Waldschulmeister.



Leipzig.

Verlag von Richard Richter.

1894.

Rudolf Hildebrand

zum siebzigsten Geburtstag

in

Dankbarkeit und Verehrung.

Inhalts-Angabe.

1. Wie Kinder lesen.

Einleitung: Das Fremde eignen wir uns nur durch das Eigene an.
S. 7. Um des Schülers Eigenes der Bildung der Klasse dienstbar zu machen, müssen die Schüler das Eigene aussprechen. S. 8. Unter welchen Voraussetzungen die Kinder mit dem Eigenen herausrücken.
S. 8. Das Katechisationsverfahren. S. 9.

I. Drei Wege zur Vermittelung des Leses-Inhalts. S. 10. Von der Zielangabe und Vorbereitung. S. 11. Vom Unterbrechen der Auffassung 12. Die Vermittelung des Wortverstandes. S. 13—17. Dazwischen etwas vom rationalen Rechtschreibunterricht. S. 14.

II. Das Eigene des Kindes. Der Kinder scharfes Auge für äußere und innere Vorgänge. S. 18—22. Jungenlösen. S. 22—24. Dazwischen ein Wort vom Humor in der Schule. S. 23.

III. Kritifizieren von neutralen Handlungen. S. 25. Sittliches Urteil. S. 26. Kritifizieren der sprachlichen Fassung. S. 27 u. 28. Kritik am Märchen. S. 29.

Schluß: Der Wert vom Sammeln kindlicher Äußerungen: Für den Unterricht. S. 30. Für die Auswahl der Lesestücke. S. 31. Für das pädagogische Leben überhaupt. S. 32. Für die Kinderpsychologie. S. 32. Eine bespektierliche Frage. S. 32 u. 33.

Anhang zur ersten Abhandlung. S. 34—41.

2. Was Kinder sehen, oder:

Wie kommen wir aus dem Nebel des heimatkundlichen Unterrichts heraus?

1. Unwissenschaftlichkeit unserer Lehrpläne i. a. S. 42, derer für die Heimatkunde i. b. S. 43 und der von ihnen abhängigen Leitfäden S. 44. Die Idee der kulturhist. Stufen als Versuch, zu einer wissenschaftlichen Basis für die Auswahl und Anordnung der Stoffe zu kommen. Ihre Unzulänglichkeit. S. 46.

2. Zu einer befriedigenden Grundlage kommen wir nur durch Erforschung des kindl. Seelenlebens. S. 47. Warum die dem Schöpfe der Zillerschen Pädagogik erwachsene „Analyse des kindl. Gedanktrefisses“ nicht genügt, trotzdem sie auf den rechten Weg weist. S. 48. Beispiele, die zeigen, worauf wir unser Augenmerk zu richten haben. S. 49—53.

3. Drei Unterfragen: a) An ein geordnetes Aussprechen ihrer Gedanken sind die Kinder erst nach und nach zu gewöhnen. S. 54. b) Belehrungen und Besprechungen über Gegenstände des heimatkundlichen Unterrichts sind an Vefestüde anzuschließen. — Stellung zur Schule Zillers und zu Muthefius. S. 55—62. c) Dialekt und Schriftsprache. S. 62—64. Zur Stilübung in der Unterklasse. S. 65—67.
 4. Wir sind nicht im stande, die auf wiederholter, freier Anschauung beruhenden Vorstellungen sämtlich dem Unterricht dienstbar zu machen, lassen darum Neues nur notgedrungen zu. S. 67—73. Geschichte in der Unterklasse. S. 73.
 5. Scharfes Beobachten der Kinder. S. 74. Unzulänglichkeit und Gefahren des gewöhnlichen Anschauungsunterrichts. S. 75—77. Natürliche und künstliche Anschauung. S. 77. Was heißt anschaulicher Unterricht. S. 78 u. 79.
 6. Die Schul-Spaziergänge, eine Veranstaltung zur Erwerbung künstlicher Anschauungen. S. 80. Spaziergänge in größeren Städten sind nicht fruchtbar. S. 80. Das Verständnis des Stadtplans ist für den späteren geogr. Unterricht weder nötig S. 81. (Wie am leichtesten das Kartenverständnis vermittelt wird S. 81 u. 82), noch ist das Verständnis von Stadtplänen größerer Städte in Unterlassen möglich. S. 83. Wie Spaziergänge ins Freie fruchtbar gemacht werden können. S. 84—87.
 7. Die Gewinnung und wissenschaftliche Ausbeute der Resultate. S. 87—93. Wissenschaftliches Arbeiten und die Vorbildung der Volksschullehrer. S. 88 u. 89. Andere Folgen. S. 94. Schluß. S. 95.
- Nachwort. S. 96.

1. Wie Kinder lesen.

„Aus Kindern werden leichter Leute, als aus
Leuten Kinder.“ Diese rüddelige Prozedur
ist uns Alten aber schlechterdings notwendig,
wenn wir die Jungen heranziehen und weiter
bringen wollen. L. Kurbacher.

Nur durch der Jugend schönes Auge mag
das Altbekannte neu belebt uns rühren,
wenn das Erstaunen, das wir längst verschmährt,
vom Kindermunde hold uns wiederlingt.

Goethe.

Eine Lektüre ist nur dann fruchtbar, wenn sie unsere Gedanken in Bewegung setzt. Je zahlreicher uns die eigenen Gedanken zufließen und je weiter die Verbindungen reichen, ins Detail und ins Allgemeine, ins Leben und ins Reich der Ideen, desto größer ist der Nutzen. Fesselt uns ein Geistesprodukt dermaßen, daß wir es in seinen Haupt- und Nebenteilen klar durchschauen, daß wir seinem Schöpfer gleichsam in die Karten blicken und die Schwierigkeiten sehen, die er zu überwinden hatte; sehen wir ferner, wo es ihm nicht geglückt ist, ein im Wege liegendes Hindernis zu heben, wo er es vielmehr mehr oder weniger geschickt umgangen hat, dann sind wir so weit wie der Verfasser. Schon damit ist unsere Kraft gewachsen. Gelingt uns aber, was dem Verfasser nicht gelang, gelingt es uns, einen Stein im Weg zu heben, an dem der Verfasser vorübergehen mußte, und ihm nachzuweisen, wo er geirrt, was er übersehen hat, dann dürfen wir behaupten, einen Stoff besser zu beherrschen, als er. Grade natürlich zugegeben. Es ist also immer das Eigene, mit dem wir uns einen Stoff aneignen.

Über dem Verfasser eines Lesestückes zu stehen, ist ein Ziel, wie wir es uns für den Unterricht in der Volksschule nicht stellen können, selbst in den oberen Klassen nicht, obwohl wir einer berechtigten Kritik durch den Schüler, falls sie sich dem Schüler ungezwungen aufdrängt, nicht ängstlich aus dem Wege zu gehen brauchen. Das aber ist auf allen Stufen das Ziel des Leseunterrichts und muß es sein, daß der Schüler den Inhalt eines Lesestückes möglichst klar und vollständig erfasse. Mit Hilfe der eigenen Vorstellungen natürlich. Dabei dürfen wir aber nicht übersehen,

daß die apperzipierenden Hilfen beim Kinde vielfach andere sind als beim Erwachsenen, daß Kinder also häufig etwas anderes in einem Stoffe finden oder doch anders herauslesen, als wir. Und weiter müssen wir uns bewußt sein, daß die eigenen Gedanken der Kinder nur dann etwas für ihre Bildung bedeuten und für die der Klasse, wenn sie dieselben aussprechen.

Zweck dieser Abhandlung ist es nun nicht, nachzuweisen, wie es anzufangen sei, daß die Kinder mit Geständnissen herausrücken, wie sich in ihnen ein litterarisches Produkt spiegelt; sie will lediglich Unterrichtsergebnisse bieten, Ergebnisse aus der Praxis des zweiten Schuljahres. Von ihren eigentlichen Zwecken nachher und am Schluß. Eine Anleitung genannter Art zu geben, ist schwer, wie bei jeder Kunst, wenn nicht unmöglich, und wäre da, wo im Lehrer die natürlichen Voraussetzungen fehlen, umsonst, und da, wo sie vorhanden sind, überflüssig. Die natürlichen Voraussetzungen. Das sind z. T. dieselben, wie bei jedem guten Unterricht, nämlich die eindringende Kenntniß des kindlichen Seelenlebens, in unserm Fall aber noch eine gründliche ästhetische Bildung und ein herzliches Verhältnis des Lehrers zu seinen Kindern. Wo nicht eine natürliche, ich möchte sagen kindliche Teilnahme für die kleinen Freuden und Interessen der Kinder, ein von Humor getragenes Verständnis ihrer Schwächen vorhanden ist, wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher, nicht auch zuweilen der Schalk entgegen tritt, da kommt dem Kinde der Mut nicht, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts oder doch nicht viel. Da mögen die Kinder wohl brav aufmerken und fleißig das reproduzieren, was er in sie gelegt hat; aber das Eigene, was die Kinder doch bei allem denken, was ihnen gelehrt wird, was sie lesen und sehen, wird dem Unterricht nicht dienstbar werden. Vertrauen und Liebe des Kindes zum Lehrer, und Vertrauen, ja Vertrauen! und Liebe des Lehrers zum Kinde ist also der Schlüssel zum Innern des Kindes, und der ist überall da vorhanden, wo sich die Kinder ungefragt und mit Eifer dem Lehrer offenbaren. Gar mancher hats auf dem Wege der Katechese versucht — umsonst. Das Inquisitionsverfahren der Katechese, von Dinter zur Sonne der Schule proklamiert, ist der kindlichen Natur zuwider und mag wohl beim Wiederkäuen mit Erfolg, was nicht immer mit Nutzen gleichbedeutend ist, angewandt werden, um den Kindern die Zunge zu lösen, ist es viel-

sach ein verfehltes Unternehmen. Wie auch in einer Unterklasse, wo Schlag auf Schlag geantwortet wird und noch dazu laut und in ganzen Sätzen (das Ideal unserer Kunstmeister!), der Unterricht nur in einem Mitteilen und Abfragen besteht und im besten Fall nur ein den Intellekt bedenkender ist. Wo das Aussprechen des Eigenen eine wesentliche Seite des Unterrichts ist, werden häufig unbeholfene Antworten kommen, da wird auch ein mehr zurückhaltender Ton herrschen; ganz abgesehen davon, daß die Antworten stark mundartlich gefärbt sind. Es ist kein geringes Verdienst Zillers und seiner Anhänger, besonders Dr. Justs und Dr. Thrandorfs¹⁾, daß sie den Glauben an die Allmacht der Katechese ins Wanken gebracht haben. Doch immer noch spukt dieser Glaube in unverantwortlicher Weise. Freilich, für den Anfänger ist das Fragen die elementarste pädagogische Kunst, und auch diese will gelernt sein, auch sie kann zu hoher Entwicklung gebracht werden, auch sie ist notwendig; aber die Hauptkunst in Unterlassen scheint mir die zwanglose Unterhaltung zu sein. Alle die nun, welche sich gegen diese Erkenntnis verschließen, wenigstens zu Versuchen zu lenken, ist der nächste Zweck dieser Arbeit. Sie will, wie gesagt, nur Ergebnisse bringen; doch werden methodische Erörterungen nicht umgangen werden können. Man erwarte also nicht, daß ich alle Seiten des Leseunterrichts berühre oder die berührten eingehender bespreche; die sporadisch auftretenden Bemerkungen über die Methode wurden nur darum eingeschaltet, um nicht gar zu unermittelt in den Kernpunkt zu führen. Beifügen muß ich noch, daß die, meistens in Klammern gegebenen, Antworten von Schülern wirklich gegeben und von mir mittels Kurzschrift sofort festgehalten worden sind. Antworten überdies, die die meisten von uns in ihrer Jugend selbst gegeben haben könnten, die also wohl typisch sind. Nur die mundartliche Form wurde abgestreift, mit möglichster Schonung der Originalität natürlich, was man den Antworten unschwer ansehen wird und was man bei einigen unkorrekten Wendungen berücksichtigen möge.

¹⁾ Von diesem neuerdings wieder in den Pädag. Studien, im 3. Heft d. v. J. Seite 160 ff. Diese Abhandlung sei insbesondere allen Religionslehrern dringend empfohlen.

L

Der nächstliegende Zweck des Leseunterrichts ist die Vermittlung des Lesefähigkeits. Tief genug gefaßt, ist es der einzige. Um den Lesestoff zu vermitteln, giebt es drei Wege: erzählen, darstellend entwickeln und selbst lesen. Vom Erzählen, als einer mehr passiven und die Lust am nachfolgenden Lesen beeinträchtigenden Vermittlung sehe ich ab; willkommen ist uns diese Art der Vermittlung jedoch, wenn sie von seiten eines Schülers geschieht, wenn einer den von ihm selbständig erlesenen Gehalt wiederzugeben sich meldet. Wie mir einmal ein Schüler auf die Zielaufgabe hin: „Wir wollen heute eine Geschichte von vier Kameraden lesen, die fest zusammen gehalten haben,“ die ganze lange Geschichte von den Bremer Stadtmusikanten mit auffallender Treue, z. T. sogar wörtlich, erzählt hat. Das Interesse für die weitere Beschäftigung mit dem Stoffe erleidet so keine Einbuße. Warum wohl? Die darstellend-entwickelnde Unterrichtsform macht sich nicht bei jedem Stoffe, sie ist im Leseunterricht aber auch bei denen ausgeschlossen, wo sie an sich sehr ergiebig ist, wie bei der Fabel vom klugen Star, weil die Kinder vorauslesen und weil dadurch der Zweck des darstellenden Unterrichts, die Kinder zum Produzieren zu bringen, illusorisch wird: Wo produziert werden sollte, wird nur reproduziert. Es muß darum auch als Fehlgriff bezeichnet werden, daß Rein und seine Mitarbeiter den Robinson in ihr Lesebuch (für d. 2. Schuljahr) aufgenommen haben. Dieser wertvolle Stoff büßt an seiner bildenden Kraft überaus ein, viel mehr wie jeder andere, wenn die Kinder stets wissen, was nun folgt; denn daß der Robinson zum Vorauslesen anregt wie nicht leicht ein anderer Stoff, ist gewiß. Es wäre wichtig, zu erfahren, ob man in den Übungsschulen zu Eisenach und Jena nicht bereits diese Erfahrung gemacht hat. Im 2. Schuljahr (3. Aufl. S. 42) lesen wir zwar, daß die Schüler in den zwei ersten Schuljahren noch nicht lesen können; aber trotzdem sind wir neugierig. Da wir nun auf die zwei ersten Wege der Vermittlung so ziemlich verzichten müssen, so bleibe nur das Lesen, unter Führung des Lehrers natürlich. Daß dabei das Produzieren aber doch, innerhalb der durch die Sache gesteckten Grenzen, zu seinem Rechte kommt, wird sich zeigen. Das Produzieren anzuregen, darauf muß ja jede richtige Methode hinarbeiten. Trotz Philipp Wackernagel!

Die Zielaufgabe geht jedem Lesebuche voraus; ich dachte, darüber bedürfte es keines weiteren Wortes mehr: Vor jeder Arbeit muß

ich wissen, was ich will und soll. Man braucht deswegen noch nicht zu viel von der Zielangabe erwarten. Ob auch eine Vorbereitung vorausgehe, hängt von der Natur des Stoffes ab. Was ich beim „Kotkläppchen“ vorbereiten sollte, nachdem „der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ vorausgegangen sind, wüßte ich nicht. Und selbst bei diesem Märchen dürfte sich die Vorbereitung — vorausgesetzt, daß den Kindern die Ziege bekannt ist — darauf beschränken, daß ein Bild vom Wolf — an der Wand hängt. Häufig fehlt's aber auch daran. Wir haben zwar Anschauungsbilder von allen möglichen Dingen des Alltags, aber vom Wolf, vom Fuchs? Die sind ja für Unterklassen nicht vorgeschrieben, und daß sie in Märchen und Fabeln vorkommen, bedeutet nichts. Ich selbst wurde erst durch eine drastische Erfahrung dazu gebracht, die Notwendigkeit gerade solcher Bilder einzusehen. Als ich mit neuen Schülern zum erstenmal vom Wolf laß, meldete sich eine Schülerin zum Wort, um mir zu zeigen, daß sie wohl wisse, was das sei, ein Wolf: „In der Ehemannstraße wie wir gewohnt haben, da haben wir beim Wolf immer die Suppentware geholt.“ Eigenschaften des Wolfes erfahren die Kinder aus dem Märchen, und mehr, als sie aus dem Märchen erfahren, brauchen die Kinder auf dieser Stufe vom Wolf nicht zu erfahren. Warum die Kinder nach Polen und Rußland, böhmische Dörfer für sie, führen? Den Vorwurf, daß auf diese Art der realistische Stoff „in eine erdrückende Abhängigkeit vom Gefinnungsunterricht“ käme, brauchen wir uns nicht allzusehr zu Herzen nehmen. Einmal liegt es ja in der Natur dieser Altersstufe, daß hier die realistische Erkenntnis noch sehr subjektiv gefärbt, also doch nicht objektiv ist, und dann bieten ja die Objekte aus der Umgebung des Kindes, die ja die größte Zahl für den Unterricht stellen, Gelegenheit genug, die objektive Auffassung anzubahnen.

Also lesen wir! Ch. von Schmid's Erzählung „Die reinliche Wirtin“ beginnt mit dem Satz: „Ein Küfer aus der Stadt besserte einem Wirte auf dem Lande einige Fässer aus.“ Diesen Satz verstehen siebenjährige Kinder bei uns nicht. Das Wort Küfer kennen sie gar nicht, der Ausdruck „auf dem Lande“ klingt ihnen fremd, den Sinn ahnen nur die besseren Schüler aus dem Gegensatz zu „aus der Stadt“. Den Begriff und das Wort „ausbessern“ kennen wohl viele; da aber dieses Wort im Satz durch mehrere Satzteile getrennt ist, wodurch das Verständnis erschwert und durch den ihnen fremden Küfer unmöglich wird, so ist es nötig, daß für Küfer das

bekannte „Büttner“ gesetzt wird. Dies der Vorbereitung zuzuwenden, halte ich deswegen nicht für angezeigt, weil in diese nur Hauptsachen gehören und weil dadurch die Kinder nicht lernen, bei einem ihnen fremden Wort zu halten und das Wort nach seiner Bedeutung zu fragen. Daß durch solche Erörterungen zwischen dem Text die Auffassung wiederholt unterbrochen wird, darin erblicke ich keine Gefahr. Ehe wir weiter gehen, wird stets von vorn, d. h. vom Anfang eines Dispositionsteils, gelesen und damit der Zusammenhang wieder hergestellt. Wir machen es ja auch nicht anders. Fesselt uns eine Stelle ganz besonders, dann legen wir wohl das Buch auf die Seite und gehen unsern Gedanken nach. Und ist uns dadurch der Zusammenhang verloren gegangen, so gehen wir ein Stück zurück, um den Faden wieder aufzunehmen. Auch das bleibt zu bedenken, daß Kindern auf unserer Stufe noch nicht gegeben ist, durch Lesen einen ersten großen Eindruck zu bekommen, wie es einige Jahre später vorkommen kann, und wie es beim Erzählen schon in der vorschulpflichtigen Zeit der Fall ist. Ein erster großer Eindruck ist nur da möglich, wo dem Eindruck nichts hindernd im Wege steht. In Unterklassen wird aber auch da, wo die Vorbereitung alle im Wege liegenden Schwierigkeiten gehoben zu haben glaubt, ein Hindernis vorhanden sein: die Unfreiheit im Auffassen der Lautzeichen. Und selbst da, wo ein solcher Eindruck möglich wäre, muß ein bloßes Lesen ohne Dazwischenreden langweilig werden, das Kind will eine Anregung. Bei lyrischen Gedichten, die auf der Unterstufe übrigens kaum in Betracht kommen, möchte ich dieses Dazwischenreden nicht befürworten. Doch zurück! Man läßt nun den Satz mit dem Wort „Büttner“ lesen, oder noch besser, man liest den Satz selbst so vor, und bei den bessern Schülern wird das Verständnis dämmern, und der Gedanke „der Büttner besserte Fässer aus“ (noch näher gerückt durch Anwendung des Perfekts: der Wirt hat Fässer ausgebessert) wird nach Klarheit drängen. Die Thätigkeit des Büttners ist es, der wir uns nun zuwenden (er ersetzt schadhafte Dauben, den verfaulten Boden durch einen neuen, macht abgesprungene Reifen fest, pecht das Faß aus). Auch dem Begriff „ausbessern“ wenden wir unsere Aufmerksamkeit zu: Kleider, das Pflaster, die Wände werden ausgebessert. Sind sich die Schüler darüber klar, dann wird der Satz von einem, dann im Chor gelesen und nun wäre noch der im Satze enthaltene Gegensatz klar zu stellen. Die Ableitung des Wortes „Rüfer“ von Rufe (im

Dialekt bei uns Rusten), die Herbeiziehung der Synonyme Schäßler, Böttcher, Faßbinder, den Unterschied zwischen Schaff und Faß nach Bau und Zweck, auch den Unterschied von „einige“ zu „die“ Fässer würde ich dem zweiten Lesen, nach Monaten, zuweisen. An einer zweiten Durchnahme ist festzuhalten. Einmal darf eine Besprechung den Schüler nicht überladen, und dann wird erst durch eine zweite Behandlung ein Stoff recht fruchtbar.¹⁾

Man gestatte zu unserm Unterrichtsbeispiel noch eine allgemeine Bemerkung. Nicht jeder Satz erheischt eine so eingehende Besprechung, und mit einem solchen Lesestück den Unterricht in der zweiten Klasse zu beginnen, wäre thöricht. Ich habe den Satz aus dem Grunde gewählt, weil sich an ihm recht klar machen läßt, wie viel Arbeit oft ein einziger Satz erfordert, soll sein Inhalt der Kinder Eigentum werden und wie fremd unsern Kindern noch die Schriftsprache ist. Auf den Einwurf, daß durch dieses Verfahren ganz außer acht gelassen werde, daß in der Leseunde vor allem gelesen werden müsse, habe ich zu erwidern: Wem lesen soviel bedeutet wie Schätze heben und nicht bloß Buchstaben verbinden, der wird auch eine solche Stunde als eine Leseunde gelten lassen. Und wenn es auch dem Anfänger unbarmherzig zur Pflicht gemacht werden muß, bei der Stange zu bleiben, welcher Pflicht ich natürlich auch den erfahrenen Lehrer nicht überheben will, so wird man diesem doch die Freiheit der Bewegung nicht schmälern wollen, wenn nur dem Erziehungszweck, d. i. der Bildung des werdenden Menschen, gedient wird. Die Schablone ist der Tod aller Bildungsarbeit.

Wie gesagt, nicht immer, ja verhältnismäßig selten, werden so ausgedehnte Untersuchungen zu pflegen sein. Der Sinn manches ganz neuen Wortes erschließt sich dem Kinde schon durch öfteres Lesen. Der Zusammenhang gibt den Sinn oder die durch öfteres Lesen entstehende Vertrautheit mit dem Ton. Unsern Kindern, im Dialekt aufgewachsen und darin denkend und fühlend, ist die Schriftsprache zu Anfang des zweiten Schuljahres noch etwas Halbfremdes, besonders das gedruckte Wort. Beim erstmaligen Lesen eines Satzes klopfen zu viele ungewohnte Klänge an das Ohr. Öfteres Lesen desselben Satzes, an das sich Leseübungen anschließen können und

¹⁾ Ich darf wohl bezüglich dieses Punktes auf den 1. Teil einer im „Pädagogischen Schulmann“ von Albert Richter (in Heft 4, 5 und 6 d. v. J.) veröffentlichten, dreigliedrigen Abhandlung von mir (Drei wichtige Kapitel vom Unterlassungslesebuch) verweisen. Dort S. 312.

sollen (scharf artikulierte Sprechen und Lesen einzelner Silben im Chor u.) macht vertraut mit dem Ton; aus diesem tritt das Bekannte schärfer heraus und schließt sich zu einem Gedanken zusammen. Ob es der im Satz ausgedrückte ist, dafür gilt es Ohren zu haben. „War emsig bei den Büchern ein Knabe sitzt im Kämmerlein,“ das ist so ein Satz, dessen Sinn sich durch öfteres Lesen von selbst mitteilt, der aber beim ersten Lesen nicht von allen durchschaut wird. — Das wiederholte Lesen zusammengehöriger Sätze unterstützt auch den Einblick in die Gliederung und bereitet so das Disponieren von Aufsätzen vor. — Das Wort „emsig“ durch „fleißig“ zu übersetzen und dadurch dem Sprechschatz einzuverleiben, kann man bis zum Schluß des Lesestücks versparen, wo dann die Kinder selbst übersetzen werden. Auf die Abstammung (von Amse) einzugehen, würde ich einer höheren Klasse vorbehalten. An „Kämmerlein“ eine Besprechung der Diminutiva anzuschließen, würde ich aber nicht versäumen und bei jedem neuen Wort mit lein, das uns im Lesebuch oder sonst im Unterricht begegnete, auf dieses zurückgreifen. Abgesondert davon würde ich die mit chen sammeln lassen und sie erst später die gleiche Bedeutung dieser Nachsilben finden lassen. Sammeln! Den Kindern müssen die Wörter unter den behandelten, die zusammen gehören, die eine Gruppe bilden, die aber nur ihrem orthographischen Anschauungskreis angehören dürfen, stets gegenwärtig sein; z. B. auch die mit rz, lz, nz (ls, ns). Die Regel muß ihnen als reife Frucht in den Schoß fallen. Nur so wird orthographische Sicherheit und Freude am Rechtschreiben erzielt.

Es ist ganz verkehrt, den Kindern z. B. auf einmal alle Wörter mit tum oder sal an den Kopf zu werfen, obwohl sie von Herzogtum oder Drangsal (von der schon) keine Ahnung haben. Nun, die werden erklärt, sagt man mir — und vergessen, oder sie beschweren als Fremdkörper den geistigen Organismus, setze ich hinzu. Ja, die Halbbildung blüht auch in unsern Volksschulen. — Von dem Fehler, auch solche Wörter der Rechtschreibung zuzuteilen, die dem orthographischen Anschauungskreis der Kinder fernliegen, hat sich ein Büchlein nicht frei zu halten gewußt, das zu den bessern Erscheinungen auf diesem Gebiete zählt: P. Reichelts Methode und Stoff zum . . . Rechtschreiben für das 2. und 3. Schuljahr. München, Kellner.

Solche Ausdrücke, deren Sinn sich aus dem Zusammenhang und durch öfteres Lesen ergibt, sind: zögerte (hat so lang herum

gethan, übersehen das bei uns die Kinder), sie war es bald müde (hatte es bald satt), that sich Gewalt an (hat sich zusammen genommen), Pfad (Weg), da hätte ich Lust (das fiel mir ein, da wäre ich dumm). Nebenbei: Kinder wenden höchst selten einen Hiatus an, wozu ich noch ein Beispiel aus meiner jüngsten Praxis bringe, das um so bezeichnender ist, als sie zur Anwendung des Hiatus gezwungen waren. Es galt, den Bibelspruch „Wenn ich mich zu Bette lege“ zu lernen. Sehr viele sprachen: So denk ich an dich, so red ich von dir. Ein Beitrag zum dritten Stück in D. Schröders Papiernem Stil! — Weiter in unsern Beispielen: verbrießlich (zuwider), Strenge des Winters (war es recht kalt), niemand rührt mich an (mich mögens nicht, mich hat keins gern, um mich schert sich keins), Schlummer (wenn man ein wenig schläft), Dämmerung (es wird schon bald Tag; es ist nicht mehr so finster, aber auch noch nicht ganz hell), ein Grobian von Haus aus (er hats daheim nicht anders gesehen). Ein Hauptmittel, die Kinder in das Verständnis der Schriftsprache einzuführen, ist im Leseunterricht das Übersetzen der Schriftsprache in den Dialekt und im heimatkundlichen Unterricht das Übertragen mundartlicher Wendungen ins Hochdeutsche. Die Schriftsprache mit der Mundart zu vermählen, so bezeichnet H. Hildebrand und nach ihm Ernst Linde in seiner schönen Schrift (Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891), die Aufgabe des Unterrichts in der Muttersprache. Dort möge man auch nachlesen, in welcher prächtiger Weise die Verfasser diese Vermählung vornehmen. — Bei folgenden Ansdrücken gestatte man ein längeres Verweilen. „Ein freundliches Dörfchen u.“ so beginnt eine bekannte Erzählung von Ch. von Schmid. Zuerst wird, wie über alle Wörter, die sich selbst erklären, wiederholt über „freundliches“ gelesen, und dann erst nach der Bedeutung gefragt, vielleicht erst bei der zweiten Vornahme. Das Wort freundlich ist den Kindern zwar bekannt, in der hier stehenden übertragenen Bedeutung jedoch nicht vielen. Wenn darum ein freundliches Dörfchen als eines bezeichnet wird, in dem freundliche Leute wohnen, so werden wir das nicht zurückweisen. Gewiß melden sich aber auch solche, denen das ein freundliches Dorf ist, „wo's recht schön ist, wo kein Schmutz auf der Straße liegt, (offenbar zu ideal vorgestellt), wo die Häuser schön angestrichen sind.“ Wer will, kann hier auch den Gegensatz zum freundlichen Dörfchen, das unfreundliche, berühren. Kommen wir dann später auf ein unfreundliches Zimmer zu sprechen und

lassen wir uns die Eigenschaften eines solchen sagen, so erweitert und befestigt sich der Begriff in seiner übertragenen Bedeutung. Wir charakterisieren auch den Besitzer eines solchen Zimmers, ver-
säumen aber nicht, zu fragen, wann auch bei ordentlichen Leuten ein Zimmer unfreundlich aussieht (wenn es gestöbert oder getüncht wird). Im „schlafenden Apfel“ von Reinick kommen die Verse vor: „Der Vogel weßt den Schnabel und fängt ein Lied so wunder-
nett.“ Die übertragene und hier humoristische Bedeutung des Wortes „weßt“ würde ich bei der ersten Vorname nicht erörtern. Nach Monaten würde ich, nachdem ein Schüler gelesen hätte „Der Vogel weßt den Schnabel“ sofort mit der Frage einfallen: „Was braucht man zum Weßen? (Stahl, Weßstein.) Wer braucht einen Stahl und wer einen Weßstein? Warum weßt der Metzger, der Mäher? (Daß das Messer, die Sense schneidet.) Warum weßt der Vogel seinen Schnabel?! (Daß er gut singen kann.) So? Wie macht er das? (Ein Schüler hat beobachtet, wie ein Kanarienvogel seinen Schnabel am Stänglein rieb und ein anderer, wie dies ein Vogel an einem Ast that.) Nun, haben die ihren Schnabel ge-
weßt, daß sie besser singen können? (Nein!) Warum steht das nun da? (Das ist ein Spaß.) Ja, das ist ein Spaß, wie man auch von einem sagt, der viel schneller da ist, als man geglaubt hat: du mußt die Beine auf die Achsel genommen haben. — Im „Wolf und den sieben Geißlein“ machte der Wolf „nicht viel Federlesens“ mit den jungen Geißlein. Die Kinder legen sich das zurecht mit „er hat nicht lange herum gethan“. Dabei gedenken wir auch des Wortes „zögerte“; selbstverständlich nur, wenn es bereits vorausgegangen ist. Beim zweiten Lesen suche ich auf die Entstehung des Wortes¹⁾ einzugehen und erkläre dies so: Gänse verlieren auf dem Ager Federn, die die Kinder im Auftrage der Eltern sammeln müssen. Zu welchem Zweck? und welche? (Die Kleinen; auf den größeren mit härteren Rielen schläft sich nicht gut, „die stechen.“) Der Sinn der Lebensart ist also: Der Wolf hat nicht zuerst nach den größeren Geißlein gegriffen, sondern die Geißlein gefressen, wie sie ihm in den Weg gekommen sind. Voraus-
gegangen muß natürlich die Erklärung des Wortes „lesen“ sein,

¹⁾ Es wird mir nicht verübelt werden, daß die gegebene Erklärung nicht der histor. Entstehung des Ausdrucks entspricht. Siehe Albert Richter, Deutsche Redensarten sprachl. und kulturgeschichtl. erläutert. Leipzig, 1889. S. 27. 2. Aufl. 1893.

wozu folgende Sätze Gelegenheit geboten haben können: Die Tauben flogen auf den Erbsenader und lasen sich die runden Körner auf — Gertrud mußte, bis die Sonne unterging, die herausgegrabenen Kartoffeln auflesen — der Star laß Steinchen zusammen. Dabei vergessen wir nicht, die Kinder zu fragen, was sie beim Lesen zusammenlesen.

Nabe gebracht wird den Kindern ein neues Wort oder eine ungewohnte, unbekannte Wendung oft schon durch andere Wortstellung oder durch die Aufforderung, die durch einen Begriff bezeichnete Thätigkeit auszuführen.¹⁾ „Ich wills ihnen verständlich machen“ (machen, daß sie es verstehen), Fischlein mocht es wohl besser wissen durch: hat es besser wissen wollen; hat gemeint, es ist (seil siebenjährige Kinder kennen den Konjunktiv noch nicht) gescheider. Ein Hecht, der spaßt nicht viel (macht nicht viel Spaß). Bei dem Satze „der Wolf mußte jämmerlich ersaufen“ bemerkte ein Schüler aus freien Stücken: Für die Weislein wars kein Jammer. Ohne den an anderer Stelle gelesenen Satz „das war dem Hecht ein Jammer“ hätte der Schüler das Wort jämmerlich schwerlich so auflösen können. — In der Fabel vom klugen Star heißt es, er stemmte sich gegen die Flasche. Zu einer klaren Auffassung des Begriffs stemmen kommen die Kinder ohne viele Umstände durch die Aufforderung: Stemme dich gegen den Tisch, gegen deinen Nachbar. Auf die Abstammung des Wortes gehen wir später ein. Im „schlafenden Apfel“ von Reinick begegnet uns dieses Wort abermals: „Er (der Wind) stemmt in beide Seiten die Arme, bläst die Waden auf und bläst und bläst, und richtig, der Apfel wacht erschrocken auf.“ Wir unterlassen nicht, daß Stemmen hier und dort einander gegenüberzustellen, scheuen uns auch nicht, dem Kinde die Waden aufblasen zu lassen und sondieren, ob nicht ein oder der andere Schüler die versinnbildlichende Darstellung des Windes durch „Blasengel“ gesehen hat, und freuen uns, wenn ein Schüler der blasenden Musikanten gedenkt („die blasen die Waden auf wie Hefenküchlein und werden rot, als wenns zornig wären“). Wiederholt haben Schüler von mir hier die Bemerkung gemacht: „Der Wind macht's wie ein Mann,“ wodurch sie zeigen, daß sie den Begriff der Personifikation haben. Daß dieser Name nichts in einer Unter-

¹⁾ „Es ist einseitig, wenn der gewöhnliche Anschauungsunterricht die erzeugten Vorstellungen nur durch Worte äußern und mitteilen will, er sollte soviel als möglich auch die andern Organe und Weisen der Darstellung ins Auge fassen.“ K. v. Raumer in Schmid's Enchyl. I, S. 198.

Klasse, nach meiner Meinung in Volksschulen überhaupt nichts zu thun hat, ist wohl überflüssig zu bemerken. Beim zweiten Lesen hier oder an ähnlichen Stellen auf Ausdrücke wie: die Uhr geht, der Wind heult, einzugehen, halte ich für zulässig.

Ein weiteres Mittel, um den Kindern die Schriftsprache vertraut zu machen, ist das, Wendungen, die die Kinder zwar verstehen, die sie aber nicht gebrauchen, im Chor lesen zu lassen. B. B.: Was er abends zuschnitt, das war am Morgen fertig — standen die beiden Schuhe ganz fertig auf dem Tische — und da niemand Wasser darauf schüttete, ging die Flamme nicht aus, sondern breitete (machte sich breit) sich im ganzen Hause aus. Imperfektformen! Siehe später. Auch dadurch läßt sich ein neues Wort dem Sprachschatz der Kinder einverleiben, wenn der Lehrer dieses Wort öfter in seiner Rede anwendet. Das ist die natürliche Art, wie das Kind zu seinem Wortschatz kommt.

II.

Auf die bis jetzt besprochene Weise wird aber nicht der ganze Gehalt eines Lesestücks gehoben. Wir müssen, was z. T. aus dem bisherigen ersichtlich war, den Schatz der kindlichen Erfahrungen zu Hilfe ziehen, der Kinder Fähigkeit, scharf zu beobachten, lebhaft zu empfinden, klar vorzustellen und treffend darzustellen. „Ich war im Hemd, erzählte mir eine Kleine, hab meine Füß gewaschen und bin auf dem Schemel gesessen, und meine Mutter hat einen Knopf in meine Stiefelchen genäht, da hats auf einmal einen großen Pumperer gethan, daß man gemeint hat, das Haus fällt ein.“ Wir waren auß Gewitter zu sprechen gekommen, Und ein Knabe berichtete mit greifbarer Anschaulichkeit, wie der Pelzmärtl bei ihm einkehrte: „Er hat einen umgewendeten Rock angehabt, ein ruhiges Gesicht, einen Bart von Berg, einen alten zerrissenen Hut auf, große Soden an und ist recht auftrappt. In einem großen Sack hats geflappert, da waren Äpfel, Nüsse und Zuderstückchen drin. Wie er in unsere Stube 'rein ist, wäre er bald über die Decke gestolpert. Mein Hansel ist unter die Bettstatt geschlüpft und hätt beim Austeilen bald nichts kriegt.“ „Bei uns,“ fügte ein anderer bei, „da wars recht glatt und finster, da ist er über die Staffeln vorm Haus gestolpert, und da ist sein Steden abbrochen, da hat er böß geschimpft.“ — „Da kommt mit vollem Euter die alte Geiß

gesprungen.“ Ein Schüler hebt den Finger. Was gibts? „Das (Guter) schlenkert.“ — „Dadurch (durch Hineinwerfen von Steinchen) stieg das Wasser im Glase immer höher.“ (Das ist gerade so, wie wenn man Brot in den Kaffee brockt.) — Da steht, bemerkt ein Schüler zu einer Stelle im Bäumlein, daß andre Blätter hat gewollt, da steht: „Er sieht die goldnen Blätter bald, er steckt sie ein 1c.“ Wenn er sie sieht (sah), war er doch noch nicht dort? Nun, was fehlt? „Er ging hin und zupfte sie herunter.“ Nun fehlt, daß habens ausgelassen, weil ihr's schon wißt. Ein Knabe wundert sich, daß das Mädchen (Frau Holle) nicht in den Eimer gefallen ist, ein Ziehbrunnen sei doch eng! Und ein anderer machte bei der Stelle in den Bremer Stadtmusikanten, wo es heißt, der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken, die Bemerkung: Da werden schon Hühner dagewesen sein, weil es heißt, der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken. „Wenn die Kaze auf den Esel geklettert ist, das muß schön gekrazt haben.“ Warum? „Wenn die Kaze klettert, muß sie ihre Krallen herausthun. Wenn sie's nicht herausthut, kann sie nicht hinauf, da rutscht sie herunter. Dafür¹⁾ hats der Hahn der Kаз wieder gethan.“ Es berührt angefaßt solcher Erfahrungen, die man täglich machen kann, recht unangenehm, in einem Schulblatt lesen zu müssen, die in die Schule eintretende Jugend sei „ein wüstes Chaos, eine stumpfsinnige Masse“. Auch hören kann man ähnliche Urteile. Woher das? Antwort: Weil die Kinder auf des Schulmeisters zähen Leim nicht krabbeln wollen. „Die Schule, die dem Kinde das fremde Leben deuten, es mit den Sinnen erfassen lehren soll, vergift vor lauter Abstraktion das volle, sinnliche Leben; der Pädagog tritt vor das frische, individuelle Kinder-gemüt und thut, als wäre es nicht vorhanden: im Wanne seines Systems befangen, zwingt er das Kind, seiner selbst zu vergessen, anstatt daß er sich ohne Rücksicht und ohne Bedingung in das Kind versenken sollte. Die notwendige Folge dieses Verhältnisses ist der Konflikt zwischen dieser Schule und dem lebensfrohen Kinde. Unlust über die Verkennung und Hemmung seines eignen, innersten Lebens bei dem Kinde, trübe Resignation statt erwärmender Berufsfreudigkeit bei dem Lehrer . . . und doch ist das Kind so reich an Liebe, so dankbar für Unterstützung, so empfänglich und wißbegierig . . .

¹⁾ Ein schönes Beispiel des kindlichen Gerechtigkeits- besser Vergeltungs-sinnes.

Es braucht einen Ort, wo es seinen fröhlichen Jugendmorgen voll ausleben könnte, und es fällt einem Pädagogen in die Hände, der die Natur meistern will, der das unschulbige Kindergemüt zur Ablagerung seiner pädagogischen Hirngespinnste mißbraucht¹⁾. Zu den feinsten, in der Phantasie gemachten Beobachtungen, die mir je begegnet sind, gehört folgende. Das Kind unter den Wölfen (Erzählung von Fr. Jakobs) schlägt die nach seinen Händchen schnappenden Wölfschen mit dem Löffel auf die Nase und spricht: „Geh oder ich geb dir was.“ Hierzu: „Und wenn dann so ein junger Wolf eine auf die Nase kriegt hat, hat er mit seiner Pfote seine Nase gerieben; denn die hat ihn gekitzelt.“

Die Fleißige in der „Frau Holle“ hatte eine Sehnsucht nach Hause, ein Verlangen dahin, wie jene Schülerin, die bei ihrer Großmutter auf dem Lande war und beim Zubettgehen heim verlangte, oder wie es jenem Schüler nach seinen Spielkameraden „ahnd“ that, der von der innern Stadt in unsere Vorstadt gezogen war. Ein anderer machte mit seinen Eltern und einem Verein einen Ausflug auf ein Dorf, schloß sich dort an einen gleichgesinnten Bauernbuben an, den er dann daheim schwer vermißte. Das sind herzerguidende Offenbarungen aus dem Seelenleben des Kindes! Dem Kinde, das mit dem Fünkchen gespielt und seiner Eltern Haus in Brand gesetzt hatte, wurde angst. (Wenn ich was holen soll und ich bring was verkehrt's heim, wird's mir auch angst; mir wars angst, wie ich einmal 20 Pf. verloren hab; angst wird's einem, wenn die Kinder was verraten von einem.) „Jetzt hab ich keine Zeit, dir eine andere Suppe zu kochen,“ sagte die Mutter zur Gertrud, der die Suppe zu wenig geschmalzen ist — ein Fall, den die Kinder aus eigener Erfahrung alle wohl kennen. Es bedarf nur eines leisen Anstoßes, und die Kinder erzählen, wie ihre Mutter in solchen Fällen antwortet (die ist du jetzt gleich auf der Stelle — wenn du sie nicht magst, läßt du sie stehen — wenn du keine Suppe isst, bekommst du auch kein Fleisch, leidest Hunger — (oder derber) „nau frißt Sand (Hundsfoßen), nau wirst fütteri“). Keine Mutter antwortet wie die in unserer Erzählung: „Nun wohl, ich

¹⁾ Aus einer Abhandlung von B. Göke über „Die Volkspoesie und das Kind“ (im 4. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 172—285), einer Abhandlung von unvergänglichem Werte. Ähnliche Gedanken bei Linde, „Die Muttersprache im Elementarunterricht“ S. 14 u. 54, und Sachse, „Zur Schulreform“ S. 65.

will dir eine bessere Abendsuppe vorsezen.“ Den Kindern kommt daher diese Mutter zuerst unbegreiflich gut vor. Doch bricht später die größte Heiterkeit durch, wenn sie sehen, wie schallhaft die Mutter die unzufriedene Gertrud kuriert. Es ist mir unbegreiflich, wie D. Förster (in Böhm's Blättern für die Schulpraxis, II. Jahrg. S. 211), in einem recht verdienstlichen Artikel von einer „recht schwachen“ Mutter sprechen kann und fragt: „Soll der Lehrer darnach etwa die Kinder auffordern, ähnlich zu handeln wie jenes Kind?“ Ich gehöre gewiß nicht zu den Verhimmlern des Jugendschriftstellers Th. v. Schmid und habe mich an anderer Stelle bereits dahin ausgesprochen, daß er noch viel zu kritiklos verehrt wird; aber Försters Schuß trifft daneben. Wie auch aus einer andern Äußerung Försters („Hans im Glück“ sei „zu dumm“; nicht der Hans, sondern das ganze Capriccio) hervorgeht, scheint Försters Organ für den Humor schwach zu sein. — „Ich kann nicht mehr, wenn nur was käme und mich mitnehme“ (beim Schaukeln ruft unser Emil, wenns recht hoch geht: „Hör auf, ich fall herunter“ — „er meints bloß“ korrigiert ein anderer). Ängstlich und schwindlig wäre hier zu entwickeln, und das Wort Hilbrands kann uns einfallen: „Was des Kindes lebendiges Eigentum werden soll, kann ihm nur aus der lebendigen Erfahrung heraus klar werden.“ Dazu gleich noch ein anderes Beispiel: „Er taumelt, fällt herunter (man taumelt, wenn man auf einem dünnen Balken geht; wenn man sich im Kreise dreht). „Dem Büblein, das überall mitgenommen sein hat wollen, war nichts recht, es hat immer was anderes gewollt“ — mit diesen Worten drückte ein Schüler treffend die Idee des Märchens aus, und gleich brachten zwei andere hiezu Illustrationen aus ihrem Leben. „Wenn ich zu Weihnachten was bekomme und ich hab's ein paar Tag, dann schau ich's schon nimmer an; dann wird's eingesperrt, und nach einer Weil gefällt's mir wieder.“ „Weim Lesen ist's auch so: Wenn etwas dran kommt, was noch nicht gelesen worden ist, das gefällt einem. Und wenns ein paarmal gelesen ist, dann gefällt's einem nimmer. Später aber schon.“ Diese Bekenntnisse, aus der Tiefe der Kindesnatur geschöpft und von zweien meiner besten Schüler herrührend, sind wohl zu beherzigen und lassen sich nach verschiedenen Seiten ausbeuten. So wird z. B. jeder, der an diesen Bekenntnissen Freude empfindet, auch den im Rückertschen Märchen enthaltenen goldenen Humor besser fühlen. Etwa so, wie ihn ein Vater fühlt, der mit seinem kleinen Buben einen Spaziergang gemacht

hat und mit dem stark Ermüdeten scherzt, als sie bereits auf einige hundert Schritte in die Nähe des Ziels — oder der Mutter gekommen sind. Ein solches Herstellen von Beziehungen zum Leben, besonders im Veseunterricht, bewahrt vor einer dem Leben abgewandten Geistesrichtung. Und das ist auch realistische Bildung. Die Gefahr, das Hohe in den Alltag herab zu ziehen, wie es die Philister machen, um sich das Große anzueignen, besteht hier noch nicht. „Und ich kann es kaum erwarten, täglich geh ich in den Garten.“ (Wenn mir was schmeckt, kann ichs auch nicht erwarten, bis es fertig ist. Da frag ich immer meine Mutter: Ist denn noch nicht fertig, daß mans essen kann? — Wenns einen Stopfer giebt, dann komme ich mit dem Teller in die Küche).

Wo sich die Kinder spröde zeigen sollten, kann der Lehrer Erfahrungen aus der eigenen Kindheit einfließen lassen; sparsam und behutsam natürlich. Wie ja auch die Vögel nur durch Vorfingen singen lernen. Ja, fängt es der Lehrer nur richtig an, so wird er zu Zeiten sogar Gelegenheit haben und nehmen, eine ins Weite schweifende, manchmal auch an Klatschsucht grenzende, glücklicherweise jedoch selten in Selbstbespiegelung ausartende Lust zu fabulieren hintanzuhalten. Auch dazu muß er durch Vorfingen anregen, daß die Schüler Andeutungen ausführen, rein erzählende Partien dramatisch gestalten und zwischen den Zeilen lesen. Einige Beispiele werden deutlich machen, was ich meine. Unbekannt ist die schon genannte Erzählung von Fr. Jakobs „Das Kind unter den Wölfen“. Die von der Mutter herbeigerufenen Dorfbewohner treffen den Boten mit dem geretteten Kind und bestürmen ihn, zu erzählen, wo und wie er das Kind getroffen habe. Von letzterem, vom Bestürmen, steht in der Erzählung nichts. Ich erzähle, wie der Bote etwa erzählt hat, und unterlasse es nicht, die Reflexionen, wie sie der gemeine Mann mit einem solchen Erlebnis verbindet, anzufügen: „Ich bin doch schon so oft, schon in jeder Nachtstunde, durch den Wald gegangen; mit verbundenen Augen hätte ich mir den Weg zu finden getraut und gerade heute, am helllichten Tage, muß ich mich verirren. Ich hab geschimpft und war zornig, und doch wars recht so.“ Ein Knabe hat dem mit gläubigem Gemüt beigelegt: „Der liebe Gott hat dazu geholfen, daß er sich verirrt hat.“ Ich habe es nicht darauf angelegt, gewiß nicht, ich wollte nur ausführen; aber gefreut hat mich das Wort doch — als Beweis daß sich der Schüler lebhaft in die Seele des Mannes versetzt

hatte. — In den „Bremer Stadtmusikanten“ kommt die Stelle vor: „Ehe der Hahn einschlief, sah er sich noch einmal nach allen vier Winden um; da dachte ihn, er sehe in der Ferne ein Fünkchen brennen und rief seinen Gefellen zu, es müßte nicht gar zu weit ein Haus sein; denn es scheine ein Licht.“ Das ist lebendig zu machen. Umfomehr, als die konjunktive Nebeweise den Kindern die Auffassung sehr erschwert; sie ahnen nur den Sinn. „Geda! schlaft ihr schon?“ so spreche ich mit lauter Stimme scheinbar in die Tiefe und lasse in halb verschlafenem Ton von unten (wen wohl?) antworten: „Nein! was gibts?“ Darauf der Hahn von oben: „Ich sehe ein Licht. Da muß ein Haus sein. Wollen wir nicht weiter gehen?“ u. s. f. Die Tiere machten sich, trotzdem es Nacht und im Wald finster war, auf den Weg. (Die werden sich oft angestochen haben! — in einen Graben werden sie hineingefallen sein! — Nein, das ist nicht so, die Ratz sieht Nachts recht gut, die hat den Vorreiter machen müssen — die Ratz hätt die andern schön aus schmieren können, wenn sie ihnen nicht gesagt hätt, wo ein Graben gewesen wär und wäre leiz drüber gesprungen; dann wären die andern hinein gepurzelt. — Ich: Nun, das wäre nicht schön von der Ratz gewesen. Aber einen andern Spaß hätt sie machen dürfen. Sie hätt auf einem Platz, wo kein Graben gewesen wäre, sagen können: „Halt! da ist ein Graben — springt!“ Und das müßte dann lustig gewesen sein, wenn sie über keinen Graben gesprungen wären.) So läßt man sich auch einmal durch die Kinder zu unnützen Streichen verleiten! Nun, ich verantworte es; ich habe stets die Meinung vertreten, auch der Humor müsse in der Schule zu seinem Rechte kommen. Und wo er ein Mittel ist, recht in die Situation zu versetzen, wie hier, dient er sogar der Klarheit. Warum sollte man darum auch nicht folgenden Einfall hingehen lassen: „Wenn der Hahn seine zwei Beine von einander gethan und sich auf den Hals der Ratz gesetzt hätt und wenn sie nicht pariert, dann seine Sporn braucht hätt, dann wär er ein Reiter gewesen.“ Durch detaillierte Ausführung in der angegebenen Weise kann auch folgende Situation zu greifbarer Anschaulichkeit gebracht werden: „Kreszenz kam mit dem Wasserkübel auf dem Kopfe eben zur Hausthüre herein und hörte das Geklapper der Glaskcherben, lief eilends in das Zimmer, sah das Unglück, schlug die Hände über dem Kopfe zusammen und trieb den Bod mit vielen Streichen aus dem Hause.“ Es ist doch mehr als wahrscheinlich, daß Kres-

zenz nicht mit dem Wassertübel auf dem Kopfe die Stiege hinaufsprang, sondern ihn sofort abstellte. Das wird man aber den Kindern nicht sagen, das wird man sie finden lassen. Mit der Frage „was that (oder hat gethan) Kreszenz, als sie das Gellapper hörte?“ erfährt man dieß nicht. Auf diese Frage antworten die Kinder: „Sie ist ins Zimmer gelaufen.“ Und auf die weitere (Verlegenheits-) Frage: „Was hat sie zuerst gethan?“ — bleiben sie stumm. Will der Lehrer zu der gewünschten Antwort kommen, dann muß er die Situation sinnlich darstellen: „Die Kr. ist gerade zur Hausthüre herein, hat den Kübel auf dem Kopf gehabt (der Lehrer hebt beide Arme, als trüge er den Kübel), da hört sie das Gellapper. Sie weiß, es ist im schönen Zimmer (der Lehrer hebt die Arme immer noch) — was hat sie schnell da gethan?“ Nun muß die Antwort folgen. Beim Anblick des Unglücks hat K. auch gesprochen („allmächtiger Gott, jetzt ist der teure Spiegel hin“) und beim Hinaustreiben des Bodts ebenfalls: „Machst, daß du 'naus kommst, du zc.“ (wollen wir lieber nicht sagen, wehre ich ab). Mit detaillierten Ausführungen kann man aber auch stark aufs Gefühl wirken. Curtmans bekannte Erzählung vom Kind, das mit dem Fünkchen gespielt hatte, schließt mit dem Satz: „Und das Kind, das mit dem Fünkchen gespielt hatte, war schuld daran.“ Das lebhafte Kind ist mit diesem Schluß nicht zufrieden: Wo war das Kind? Wursten die Eltern, wer das Feuer gelegt hatte? Wie ist's weiter gegangen? Ich führe aus, wie die Eltern nach ihrem Kinde gefragt haben, wie ihnen der Gedanke kommt, ob es vielleicht im Feuer umgekommen sei, wie sie über ihrem Kinde das Brandunglück ganz vergessen, wie sie es suchten und nicht fanden; das wäre in den Wald gelaufen, hätte das Feuer von weitem mit Schauern gesehen und sich nicht heimgetraut. Erst spät in der Nacht sei es heim, Freude der Eltern, das Kind weint, die Eltern suchen es zu trösten (sie wollten in ein anderes Haus ziehen, wenn sie auch zuerst auf dem Boden schlafen müßten), das Kind weint immer mehr (die horchenden Kinder sind erschüttert!) — endlich gesteht es.

III.

Der Beweis, daß sich Kinder lebhaft in das Gelesene zu versetzen wissen, liegt dann vor, wenn sich die Kinder in Möglichkeiten ergehen, wie in einer bestimmten Lage zu handeln wäre, wie sie

handeln würden.¹⁾ Äußerungen dieser Art, wie alle einer lebhaften Empfindung entsprungenen, sind ein vorzügliches Bildungsmittel. So ein Wort aus Schülermund hat oft größeren Wert als alle unsere Rünste; es beleuchtet wie mit Bligeshelle einen dunklen Punkt. Kinder verstehen es ja vorzüglich, einander aufzuklären. „Die alte Geiß (im Märchen) hätte zusperrern und den Schlüssel mitnehmen können“ — „ich wenn ein Geißlein gewesen wär, ich hätt zu den andern gesagt: Sagt nichts! und hätt ihm kein Antwort gegeben“ — „ich hätt mit dem Fuß an die Thür gestoßen, daß er recht erschrocken und dabon gelaufen wär“ — „sie hätten nicht sagen sollen: unsere Mutter hat eine feine und liebliche Stimme“ (eine feine Bemerkung!) — „ich hätt gesagt, er soll zum Fenster herein schauen.“ Dabei erfahren wir folgendes von einem Schüler: „Wenn ich allein daheim bin, sperr ich mich hinein, und wenn eins kommt, frag ich, wer draußen ist. Wenn ich keine Antwort bekomme, mach ich nicht auf.“ Ein anderer schaut durchs Schlüßelloch. „Aber da sieht man nichts, da ist's finster, weil die Leut davor stehen.“ Die Frage, warum der Wolf zuerst zum Bäcker und dann zum Müller gelaufen sei, bringt uns neben der Antwort noch folgenden „Treppenwitz“: „Ich wenn der Müller gewesen wär, ich hätt gesagt: Setzt ist das Wehl nicht da; das muß ich erst holen, wart ein wenig. Dann hätt ich einen Prügel geholt und hätt ihn 'naus getrieben.“ Die Schlaumeier ahnen nicht, daß sie nicht schlauer sind als die Geißlein, und es ist gut, den Kindern dann einen leisen Dämpfer aufzusetzen, wenn das Raskulieren ins Renommieren, das hintennach alles besser weiß und das so verbreitet ist, übergeht. Es ist ja natürlich, daß das Stehen in der Sache zum Kritifizieren wird, und dieses ist, so lange es nicht ausartet, auch nicht abzuweisen, sondern willkommen. Sehr willkommen, wo es sich als sittliches Urteil zeigt. Poccis „Rufknader“ darf ich als bekannt voraussetzen. Zwei Knaben haben Nüsse gepflückt, können sie aber nicht aufmachen. Ein Zwerg hilft ihnen und bittet sich als schließlichen Lohn ein paar aus. Die Knaben gehen darauf ein und haben ihre unbändige Freude an der Art, wie man hier zu den Kernen kommt. Auch die lesenden Kinder; diese sind darum sehr empört, daß der eine Knabe sein Wort nicht

¹⁾ „Das Gefühl der eigenen Beteiligung ist das letzte Ziel, dem man zustreben muß, wie es die Seele durchaus verlangt.“ Wer sagt das? Der Zufall, charakteristisch für den Verfasser, kann ihn verraten.

halten will und dem Kobold mit dem Stecken droht. Ich fühle bei dieser Stelle jedesmal die Entrüstung der ganzen Klasse, und das Wort eines Schülers, das er ohne Aufforderung aus sich selbst gesprochen, „das war a schlechter Kerl!“, kann ich mir anzuführen nicht versagen, da es mir als Waffe gegen die wertvoll ist, die behaupten, nicht der sittliche Gehalt der Märchen, sondern bloß ihr phantastischer Rahmen wirke auf die Kinder. Die Wahrheit ist, daß durch solche Erzählungen das Gefühl für das rechte Handeln und der Abscheu vor dem gemeinen ebenso gestärkt wird, als durch Erzählungen aus dem wirklichen Leben, von welchen wir so wertvolle, wie viele Märchen, leider nicht besitzen. — „Die Räuber (in den Bremer Stadtmusikanten) müssen sich aber nichts traut haben!“ „Das waren geschweide Stadtmusikanten, das waren keine Furchtschiesse.“ — Aus einem Gedicht, wie Gülls „Häslein unterm Tannenbaum im Gras,“ die Moral quetschen zu wollen, halte ich für Sünde am Geist der Kinder. Sittliche Urteile zu expressen, ist überhaupt gefährlich. Wenn aber ein Schüler das Urteil abgibt: „Zuerst hat es sich groß machen wollen mit tausend Hund und hundert Mann, und jetzt hats ein einziger geschossen,“ so lassen wir uns das gefallen. Ein Urteil übrigens, das nicht viele Schüler fällen werden, weil das Mitleid mit dem Häslein zu groß ist. Ergötzlich ist es, wenn ein Schüler ein nur humoristisch gemeintes, dem Kinde unrecht erscheinendes Urteil korrigiert. Von der Schnecke im „Büblein, das überall“ u. heißt es: „Doch die Schnecke war kein Gaul, sie war im Kriechen gar zu faul.“ Ein Schüler bemerkte naiv: „Die Schnecke war nicht faul, das Bübchen war faul.“ „Das Bäumchen hätte mit seinen Nadeln zufrieden sein können, im Winter holt man solche Bäume zu Christbäumen.“ Gewiß ein besonnenes Urteil! Wie auch das, wenn ein Schüler über die Asopische Fabel von dem türkischen Frosch, der einer Maus über das Wasser zu helfen sich erbot, sie aber treuloher Weise ertränken wollte und samt ihr von einem Geier gefressen wurde, das Urteil abgibt: „Der Geier hätte nur den Frosch fressen und die Maus laufen lassen sollen.“ Zugleich ein trefflicher Beleg, wie schon im Kinde das Sittengesetz wirksam ist, das da sagt: Der Kampf ums Dasein soll sittlich sein. Das Verlangen, daß jedes Unrecht gesühnt werde, kann in Kindern bis zur Schadenfreude, ja bis zur Grausamkeit gehen. „Hätt ich gelacht, wenn die Faule (die sich mit Fleiß in den Brunnen stürzen mußte) berstossen wäre.“

Zu beachten bleiben ferner die Fälle, wo sich die Kritik der Kinder an die sprachliche Fassung wagt. Es ist von vornherein klar, daß sie sich da vielfach vergreifen. Aber wir erhalten manchen wertvollen Aufschluß, manche Bestätigung der Thatsache, daß die hochdeutsche Fassung eines Gedankens oft ganz anders wirkt, als beabsichtigt ist: „Früh ging ein Mäher mähen“ (da sollte stehen „aufs Mähen“); „bald wuchsen ihre Flügel“ (die haben da gedruckt „wuchsen“, es muß heißen „wachsen“). Das ist ein sprechender Beweis für die Thatsache, daß 7—8 jährigen Kindern, wenigstens bei uns im Süden, das Verständnis für die Form des Imperfekts abgeht. Dieses zu vermitteln, ist eine Aufgabe des Sprachunterrichts in der Unterklasse. Wiederholtes, unermüdetes Fragen „wie sagt ihr?“, worauf die Kinder mit dem Perfekt antworten, wird sie dafür gewinnen. Wir lassen uns kein Beispiel entgehen, an dem der Unterschied zwischen Präsens und Imperfekt recht in die Augen springt. „Auf dem Riesengebirge lebte eine arme Frau.“ Paßt auf, ich spreche den Satz anders: „Auf dem Riesengebirg lebt eine arme Frau.“ Ist das gleich? (lebte, da ist's schon vorbei). Mit „etwas ist vorbei“ wird lange die Vergangenheit bezeichnet, und erst, wenn eine klare Anschauung der Vergangenheitsform vorhanden ist, setzen wir statt „etwas ist vorbei“ — es ist vergangen. Das Wort Vergangenheit folgt in angemessenem Abstand. Die Schüler haben nun längst gemerkt, daß es, vorläufig wenigstens, zwei Vergangenheiten giebt, daß diese durch Veränderung des Zeitworts gebildet werden. Daß die eine Vergangenheit zu ihrer Bildung eines Hilfswortes bedarf, dafür sind die Augen leicht geöffnet. Auf die Bedeutung und den Unterschied dieser beiden Vergangenheitsformen einzugehen, muß man natürlich den letzten Schuljahren überlassen. Vorsichtig ist auch das Verständnis des hochdeutschen Futurums zu erschließen; die Kinder bilden die Zukunft bekanntlich dadurch, daß sie dem Präsens einen Umstand der Zeit beifügen. Wie den Unterklässern das Imperfekt fremd ist, so auch der Konjunktiv¹⁾, wofür ich noch zwei Belege bringe. Das siebente Weislein erzählte der Mutter, daß der Wolf doch herein gekommen wäre und die andern

¹⁾ Woher sollten sie es auch wissen, da in der Umgangssprache ihrer Eltern Konjunktiv und Imperfekt ausgestorben sind. Der Dialekt unserer Großstädte ist längst nicht mehr die Quelle, aus der sich unsere Schriftsprache erschöpfen könnte. Man thäte auch besser, hier von Jargon statt von Dialekt zu sprechen.

gefressen hätte (im Desebuch steht „ . . . wäre“: da meint man, er ist nicht herein gekommen! Und „ . . . hätte“; da meint man, er hat sie bald [beinahe] gefressen). Der Konjunktiv wird als Konditionalis aufgefaßt. — Wirklich wohlthuennd ist folgendes Besserwissen. In der „Stadtmaus und Feldmaus“ sagt die Feldmaus nach überstandener Gefahr zur Stadtmaus: „Ich will dir sagen, was meine Meinung ist“ u. Dazu ein Schüler: „Wenn ich der Drucker gewesen wär, ich hätt was anders hineindruckt: Ich will dir was schön's sagen.“ Man glaube nicht, daß dieses Spielen mit der Form bedeutungslos sei. Will der Aufsatzunterricht nicht die Kinder befähigen, mit ihren Gedanken zurecht zu kommen, und ist dazu nicht ein Beherrschen der Formen nötig? Und ist nicht auch schon das Spielen ein Beherrschen? „Die Sonnenwirtin hat bessere Weine“. (Da steht „bessere Weine“; man sagt doch „einen besseren Wein“.) „Du mir den Kopf abbeißen?“ (Da ist „willst“ ausgelassen.) „Geh gern in den grünen Wald, wann die Ruß vom Strauche fällt.“ (Da ist „ich“ ausgelassen; da muß es „fällt“ heißen.) Man veranlaßt die Kinder, noch ein Wort zu suchen, das anders heißen sollte und läßt dann den Satz von einem und im Chor so lesen: „Ich geh gern durch den grünen Wald, wenn die Ruß vom Strauche fällt.“ Dann wieder, wie er steht, und die Kinder werden finden, es auch vielleicht sagen, daß es so, wie es steht, „schöner“ sei. Dadurch wird der Kinder Gefühl für die musikalische Seite der Sprache, das ja schon von der Gasse, vom Kinderlied her lebendig in ihnen ist, gestärkt. Warum der Vers die von der Prosa abweichende Änderung hat, darauf wird man in der Unterklasse nicht eingehen! — In der schon im zweiten Teil genannten Erzählung von der unzufriedenen Gertrud heißt es: „Gertrud mußte im Krautgarten Erdäpfel auflesen“ und später: „Als sie abends heimgekommen waren.“ An dem Ausdruck „heimgekommen“ nahm ein Schüler Anstoß. Warum, ergab folgende Unterredung. „Da heißt's heimgekommen, das ist falsch: der Garten ist im Hof, beim Haus. Da muß es heißen: „Wies im Haus waren, ober: Wies zum Essen gegangen ist.“ Ein anderer Schüler klärte seinen Mitschüler also auf: „Der Schaupp meint, wenn man einen Garten hat, der muß beim Haus sein. Der muß nicht immer neben dem Haus sein, der ist oft auch wo anders.“ Und ein anderer: „Das ist gar kein Garten, das ist ein Acker.“ In Gegenden, wo Hopfen gebaut wird, wäre auf „Hopfengarten“ zu

verweisen. — „Ihr seid ja recht aufgeräumt,“ spottet der Rabe über den Fuchs, dessen Bemühungen, Weintrauben zu erlangen, vergeblich sind. „Da meint man, es sind mehr Füchse.“ Wo heißt es noch „ihr“? Einigen fällt ein, im „Wolf und den sieben Geißlein.“ Die jungen Geißlein beruhigen ihre Mutter: „Ihr könnt ohne Sorge fortgehen.“ Ich unterlasse es hier nicht, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, daß sie in einem Fall selbst die Mehrzahl gebrauchen, wo sie nur eins meinen. Daß „sie“ der Anrede. Die Kinder staunen. Und belehre die Kinder: Wo man jetzt sie sagt, sagte man früher ihr; die Geschichten mit der Anrede ihr sind schon alt.

Es ist am Platze, bei diesem Kapitel noch einer Seite zu gedenken: Der Kritik der Kinder den Märchen gegenüber. Nach meiner Erfahrung zeigt sich diese laut zu Ende des 8. Lebensjahres. Wir werden deswegen von diesem Alter an noch nicht auf die Märchen verzichten; aber eine Überleitung zu einer höheren Auffassung, zu der sie jetzt reif sind, scheint mir angezeigt. Ihre Zweifel abzuweisen, wäre so unvernünftig, wie es unvernünftig wäre, der einmal geäußerten Behauptung, nicht das Christkind bringe die Geschenke, zu widersprechen. Was früher kindlich=unschuldige Täuschung war, wäre jetzt Lüge. Auch hier ist nun die höhere Auffassung zu erschließen. Etwa so: „Wir feiern Weihnachten aus Freude darüber, daß Christus geboren wurde. Wäre er nicht geboren, so würdet ihr auch nicht beschenkt werden. Also ist doch das Christkind, das euch die Gaben bringt.“ Und die Kinder, sie hören es gerne. Den gegen die Märchen geäußerten Bedenken will mit Takt begegnet sein. Nicht immer bietet sich eine so günstige Gelegenheit, wie dem Verfasser im vergangenen Jahre. Beim Lesen von Heyß Fabel „Knabe, ich bitt dich, so sehr ich kann“ bemerkte ein Schüler: „Der Vogel kann doch nicht reden.“ Darauf: „Ja, da hast du recht, der Vogel kann nicht sprechen; aber er will was sagen, und er wird auch verstanden. Und er spricht auch, aber nicht mit Worten, wie wir, sondern?“ (er fliegt ängstlich herum, schreit). Und einem andern Schüler, der bei Müllers „Müblein, das überall 2c.“ meinte: „Das ist zum sammengebüchset, daß wir was zum Lesen haben,“ war zu entgegnen: „Ja, das ist ein Gedicht; aber solche Buben, die nicht zufrieden sind, die immer etwas anderes wollen, giebt's auch unter euch.“ Und darauf erhielt ich die bereits im zweiten Teil mitgeteilten Antworten. Wie wäre wohl einem andern zu antworten, der bei dem

Märchen „Vom Baumlein, das andere Blätter hat gewollt“ bemerkte: Wenn das Wünschen was helfen thät, könnt ich mir auch was wünschen? — „Wenn der Esel (in den Bremer Stadtmusikanten) auf zwei Beinen unten gestanden ist, wie er nur da hinein gekommen ist?“ — „Und das Mädchen (in der Frau Holle) befand sich wieder oben auf der Welt.“ (Bemerkungen bei der zweiten Durchnahme: Die Frau Holle muß also doch unter der Welt gewohnt haben? — Da wär doch die Welt eingefallen? — Die Sonne kann doch nicht unten auch sein; da müßten ja zwei Sonnen da sein?) Ein kleiner Gelehrter sucht seine Kameraden folgendermaßen aufzuklären: „O ja! das ist so: Wenns bei uns Tag ist, dann ist's unten Nacht, und wenns bei uns Nacht ist, dann ist's unten Tag.“ Und damit mag man es bewendet sein lassen. In momentaner Verlegenheit war ich, als mir ein Schüler bei der zweiten Vornahme der „Bremer Stadtmusikanten“ sagte: „Auf dem Dach sitzt niemals ein Richter. Da kann der Räuber doch nicht sagen: Auf dem Dache saß der Richter?“ Ich sagte nur: Ja und bitte den geehrten Leser, es mir zu melden, wenn er eine bessere Antwort weiß.

Ich glaube mit den vorausgegangenen Mitteilungen den Nachweis für den in der Einleitung ausgesprochenen Gedanken erbracht zu haben, daß sich die Kinder, wie überhaupt alle Leser, Fremdes nur aneignen durch das Eigene, und weiter, daß es das Zeichen eines fruchtbaren Leseunterrichts ist, wenn die Kinder freiwillig mit ihren eigenen Gedanken herausrücken, und wenn eben diese Gedanken zeigen, daß die Kinder in einem Stoff aufgegangen sind und sich doch wieder darüber erhoben haben. Um das nachzuweisen, hätte ich jedoch schwerlich das Wort ergriffen; denn weder ist es neu, daß Lehrer das Eigene, was sich das Kind bei allem denkt, was ihm gelehrt wird, heranziehen, obwohl nicht oft genug darauf verwiesen werden kann, und obwohl dies noch nicht Gegenstand einer besonderen Arbeit war, noch ist es neu, daß sich Kinder in dieser Weise aussprechen. Das Hauptziel dieser Abhandlung, neben den genannten Unterzielen, ist es vielmehr, zum Sammeln solcher Äußerungen, veranlaßt durch und angeschlossen an bestimmte Lesestücke, anzuregen. Das schließliche Ergebnis wäre ein Kommentar, wie er noch nicht geschrieben ist. Neben den viel zu vielen Kommentaren, in denen die Verfasser darthun, was sie in den Dichtungen finden und was sie im Unterricht behandelt wissen wollen, hätten wir dann einen, in dem zu finden wäre, was die Kinder in den

Dichtungen finden, wie sich in ihnen eine solche spiegelt. Und was hätten wir alles damit! In erster Linie doch wohl einen sichern Maßstab, wie weit man bei Behandlung eines Lesestücks gehen darf, Fingerzeige für die Stellen, wo eine falsche Auffassung hintangehalten oder beseitigt werden muß und weiter das beste Kriterium dafür, ob sich ein Lesestück für eine bestimmte Altersstufe eignet oder nicht. Wir würden damit der Meinung und Willkür, auf denen die Herstellung der Lesebücher fast durchgehends beruht und von denen sich auch der gewissenhafteste Herausgeber nicht ganz freisprechen darf, den Weg gründlich abschneiden können. Ein Stück, über das Kinder nichts oder nur spärliches bringen, das läßt sie kalt oder leer, von dem kann man nicht behaupten, daß es, wenn überhaupt, gewiß nicht für die betreffende Stufe, bildenden Wert habe. Kinderlieder ausgenommen. Ein Stück jedoch, bei dem sie an verschiedenen Stellen mit Eifer das Wort ergreifen, bei dem sie sich gar nicht genug thun können im Aussprechen des Eigenen, das regt an, muß also bildenden Wert haben. Bezüglich der Form freilich sagen uns diese Offenbarungen nichts; das Kind fragt wenig nach der schönen Form, es will einen fesselnden Inhalt, womit nicht gesagt ist, entschieden nicht, daß jene nicht wirke und darum nicht nötig sei. Wir werden also stets auch das ästhetische Urteil befragen müssen. Doch wird in den meisten Fällen ein recht anregendes Stück auch gut an sich sein, wie mir wiederholte Beobachtungen bewiesen haben.¹⁾ So kenne ich keinen Stoff, der mehr

¹⁾ Denen, die sich für die bessere Gestaltung unserer Lesebücher interessieren, und welcher Schulmann interessierte sich für eine so wichtige Sache nicht?, erlaube ich mir mitzuteilen, daß ich auf die angegebene Weise zu den Stoffen für die Nürnberger Unterlassen-Lesebücher gekommen bin. Und kann ich auch nicht für alle schriftlich den eben verlangten Nachweis in genügender Vollständigkeit erbringen — für einige im Anhang —, so getraue ich mir doch zu behaupten, daß in ihnen kaum ein Stück enthalten sein dürfte, das für die betreffende Altersstufe nicht geeignet wäre, das Kinder nicht interessierte, aus dem sich im Unterricht nicht ohne Zwang und (fruchtlose) Mühe etwas machen ließe. Doch daß ich das sagen kann, auch daß ich mich auf die Zustimmung der Kommissionen, die den Entwurf prüften, berufen kann, ist kein Beweis. Ein solcher ließe sich nur auf die angegebene Weise erbringen, ließe sich nur nach langjähriger Beobachtung vieler und auf Grund einer planmäßig angelegten und kritisch gesichteten Materialsammlung antreten. Eine durchaus einwandfreie Auswahl läßt sich also zur Zeit nicht versprechen, wenn ich auch, wie gesagt, glaube, daß sich eine solche wenig von der unsrigen unterscheiden wird. Der Nachweis wird also

Anregung böte als ein Grimmsches Märchen, und wer wollte diesen, nach Gehalt und Form, für die Unterstufe den ersten Platz streitig machen?

Der Wert eines solchen, in gewissem Sinne von den Kindern selbst gefertigten Kommentars läge aber auch noch nach einer andern Seite, und dort läge der größere Gewinn, den ich mir von ihm verspreche. Pädagogische Probleme die Hülle und Fülle würden daraus erstehen, ein ungeahntes Leben würde in das in vielen Teilen Deutschlands stagnierende pädagogische Denken kommen. Darüber ließe sich reden! möchte ich mit Worten Hilbrands sagen, das würden alle lesen, auch die, ja insbesondere die, welche sich, angeekelt von seichten und planlosen Theorien, längst einer öden, unbefriedigenden Gleichgültigkeit ergeben haben. Eine solche Materialienammlung böte aber auch eine sehr wichtige Quelle für eine noch zuschreibende Psychologie des Kindes, für eine Charakteristik insbesondere seiner sprachlichen und ethischen Verfassung und Entwicklung, wofür man in den angeführten Beispielen unschwer die Belege finden wird. Doch auch Aufschluß über das Erkennen des Kindes bezüglich der Dinge der Außenwelt, kurz gesagt über seine realistische Erkenntnis, gäbe uns eine solche Sammlung, obwohl hier der Unterricht in der Heimatkunde die größere Ausbeute böte, wovon in der nächsten Abhandlung die Rede sein wird.

Es ist eine Frage, mit der ich an dieser Stelle schließen möchte. Da sie aber eine Dissonanz enthält, kann sie mir leicht verübelt werden. Und ich fürchte, sie wird mir verübelt. Doch ist diese Dissonanz nun einmal da und wird durch Ignorieren nicht beseitigt. Vielleicht hat das Anschlagen dieser Dissonanz das Gute, daß man sich nach einer Lösung umthut, nach der jede Dissonanz gebieterisch verlangt. Einen größeren Erfolg könnte ich mir nicht wünschen. Die Frage ist diese: Woher kommt es wohl, daß gerade von denen, welchen die Bildung der Jugend, die doch ohne gründ-

nicht überflüssig sein und auch sicher erbracht werden, wenn meine Anregung zeugende Kraft hat. Von wem er erbracht wird, ist gleichgültig; doch will ich nicht verschweigen, daß ich dabei zuerst an die Vertreter der Herbartischen Pädagogik denke. Reizt es dort niemand, eine derartige Ausgabe des Robinson zu bewerkstelligen? Mit Zugrundelegung des vorzüglichen Reinschen Textes, bezüglich dessen ich nur den einen Wunsch hätte, die realistischen Abschnitte möchten besser verteilt werden, sich nicht, wie es der Fall ist, zu sehr häufen.

liche Kenntnis der Jugend nicht möglich ist, von amtswegen anvertraut ist, daß gerade von denen, die die meiste Gelegenheit zu Beobachtungen und Untersuchungen auf diesem Gebiete haben, am wenigsten¹⁾ zur Erforschung des kindlichen Seelenlebens geschehen ist, daß wir vielmehr die besten Aufschlüsse hierüber Nichtpädagogen (B. Holz, B. Sigismund, W. Preyer, Jean Paul, W. von Kugelgen, L. Richter, Goethe, Mosegger, Gerok, Th. Fontane, Gottfried Keller u. a.) zu verdanken haben? Als mir seinerzeit Preyers Werk „Die Seele des Kindes“ in die Hände fiel, war mein erster Gedanke: Warum hat das (den psychologischen, nicht physiologischen Teil) kein Volksschullehrer geschrieben? Warum müssen wir uns auf unserm ureigensten Gebiet immer von andern den Weg zeigen lassen?

¹⁾ Wir sind nur zwei Beispiele aus Volksschullehrerkreisen bekannt. Grabs in Ologau hat im 18. u. 19. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Vgl. auch die interessante Debatte hierüber in den Erläuterungen zum 19. Jahrbuch S. 6—12) die Beobachtungen veröffentlicht, die er während einiger Jahre an einem seiner Kinder gemacht hat und Fr. Lehmanns in Justis Praxis der Erziehungsschule (1888 S. 158 ff.) solche, die er im ersten Schuljahr gesammelt hat. Von Ernst Linde in Priemar bei Gotha, einem Hildebrand geistig verwandten Schulmann, und von Arthur Stiehler in Dresden dürften Arbeiten nach dieser Seite erwartet werden. Des letzteren Werk „Das Lied als Gefühlsausdruck im Volksschulgesange (Altenburg, Plerer) sei hiermit angelegentlich empfohlen, trotzdem sich die Musiker „von Fach“ schmähtlich darüber geärgert haben. Man sehe nur die verständnislose Kritik im Pädagogischen Jahresbericht vom Jahre 1892! Ganz aus dem Herzen gesprochen ist mir dagegen, was A. Richter im Praktischen Schulmann (1891 S. 458) darüber sagt, und mit Stolz mag St. auf die ehrenvolle Besprechung verweisen, die ein Karl Spitteler im Kunstwart (1891/92 S. 317 ff.) seinem Buche erwiesen hat. In Stiehlers Buch findet man, ebenso wie in dem genannten von Linde, nicht verdrehte, auf Magisterstuben ausgetüftelte Ideen, sondern einen Kursus wahrer, gesunder Pädagogik.



Anhang zur ersten Abhandlung.

Den auf Seite 31 versprochenen Beispielen, die ich hier bringe, habe ich einige erklärende Worte vorausschicken. Es sind keine Unterrichtsbeispiele, was ich ausdrücklich betonen möchte, obwohl es an Fingerzeigen methodischer Art nicht fehlt; sie wollen lediglich zeigen, und das erste wieder mehr als das zweite, welche Gedanken ein Besehtück im Schüler anregen kann; sie bilden also gleichsam Stücke aus dem von mir als wünschenswert hingestellten Kommentar. Auch dürfte durch die angeführten Äußerungen von Kindern, durch Gänsefüßchen kenntlich gemacht, der Beweis erbracht sein, daß diese Stücke Kindern im 2. Schuljahr gemäß sind. Die Sammlung ist das Ergebnis mehrjähriger Behandlung, (des Warten darf man sich nicht verdrießen lassen) wird sich aber trotzdem vermehren, vielleicht auch berichtigen lassen. Von den Bremer Stadtmusikanten gebe ich nur ein Stück, nur die Exposition des Märchens, weil die anderen Teile bereits durch eine große Zahl von Beispielen vertreten sind. Die Geschichte vom Daumenlang, deren Quelle zu ermitteln mir nicht möglich war (die angeführte ist die des alten Nürnberger Lesebuchs), steht zwar an Wert ziemlich unter dem sich anschließenden Grimmschen Märchen, ist aber doch besseres Mittelgut. Sie knüpft an ein Märchenmotiv und klingt im Ton an die Märchen von Rüderl an und ist zudem ein Liebling unserer Kinder. Sie soll darum auch in den neuen Nürnberger Lesebüchern ihre Stelle finden. Ich habe nach diesem Märchen vor anderen wertvolleren gegriffen, weil sich bei ihm die Mitteilungen der Kinder besonders häuften.

Die Geschichte vom Daumenlang.

Wich. (Nürnberger Lesebuch für das zweite Schuljahr, S. 114.)

Es war einmal vor langer Zeit
ein Mann, bekannt wohl weit und breit¹⁾,
den alle, die ihn kannten,
Herrn Daumenlang nur nannten.
Sein Kopf war wie ein Kirschkern²⁾,
sein Leib war wie ein Mandelkern,
am Stüblein³⁾ Mehl aß er sich voll⁴⁾,
ein Tröpflein Wein macht ihn schon toll.⁵⁾
Von diesem kleinen Herrlein
erzähl ich nun ein Märlein.

Einmal trinkt Männlein wieder Wein;
da wird es froh, da fällt ihm ein,
ins Freie zu spazieren
und dort sich zu lustieren.⁶⁾
Wie es nun wandelt⁷⁾ seinen Weg,
da kommt es an den schmalen Steg⁸⁾
und thut — wer wagt desgleichen! —⁹⁾
auf das Geländer¹⁰⁾ steigen.

¹⁾ „Man hat ihn überall kennt“ — „der Kaiser ist ein Mann, den kennt man weit und breit“ (sein Bild in vielen Stuben) — „der Pelzmäntel“. ²⁾ So hart? „nein, so groß“. Wir zeichnen das Männlein nach den Größenangaben an die Wandtafel. ³⁾ „Ein bißchen Staub“ (nicht: ein kleiner Staub) — „bei meiner Großmutter, wenn ich immer die Backnäpfe hole, werd ich immer recht weiß, mehlig.“ ⁴⁾ „Satt.“ ⁵⁾ „Er hat einen Rausch gekriegt.“ ⁶⁾ „Er will sich lustig machen.“ ⁷⁾ Wandelt würde ich übergehen. ⁸⁾ „Eine kleine Brücke, wo über einen Bach geht“ oder: „wo ein Brett drauf liegt.“ Wie breit ist der Steg? „Wenn ein Weg über einen Bach so breit ist wie das Schulzimmer, heißt er Brücke.“ „Über einen Steg darf kein Fuhrwerk fahren.“ Vergleich zwischen Steg und Brücke nach Bau und Zweck! ⁹⁾ „Der traut sich was.“ ¹⁰⁾ „An der Stiege ist auch ein Geländer.“ „Beim Bahnhof ist eine hohe Brücke, da ist auch ein Geländer, da thut ich abends hinunter schauen, da sieht man arg viele Richter.“ „Ich bin auch schon auf ein Geländer gestiegen, da draußen bei der Wiese.“

Doch da geht's bald dem Männlein schlecht
und das geschieht ihm wirklich recht;¹¹⁾
es taumelt¹²⁾, fällt hinunter,
und das war wohl kein Wunder.¹³⁾

Ein Bach¹⁴⁾ fließt unterm Stege hin,
das Männlein liegt und zappelt drin;¹⁵⁾
doch, ach! es kann nicht schwimmen,
kanns Ufer nicht erklimmen.¹⁶⁾
Sein Köcklein ist schon wader naß,
sein rotes¹⁷⁾ Köpflein wird schon blaß,
sein Herz schlägt schon bekommen.¹⁸⁾
Da kommt ein Hecht geschwommen
und schnappt — ein Hecht, der spaßt nicht viel —¹⁹⁾
den kleinen Mann mit Stumpf und Stiel.²⁰⁾

¹¹⁾ Warum? ¹²⁾ Er taumelt; warum? Ihr taumelt auch manchmal, wenn ihr auch nicht getrunken habt! „Wenn man schleudern thut.“ (Ein Kind nimmt das andere unter den Armen und dreht sich mit ihm im Kreise.) „Wenn man ohnmächtig ist.“ (Das Mädchen in der Frau Holle wurde, als es in den Brunnen fiel, ohnmächtig.) „Wenn man noch nicht ausgeschlafen hat und man steht auf, da fällt man manchmal beinahe um.“ „Wenn man recht müde ist und die Mutter zieht einen aus, da kann man oft gar nimmer stehen.“ ¹³⁾ „Das können alle andern auch.“ ¹⁴⁾ Den Bach bei diesem Fesestück zu charakterisieren, empfiehlt sich; doch nicht sofort, da eine Besprechung hierüber nicht nötig ist zum Verständnis des Ganzen. Am leichtesten ergibt sich die Feststellung des Begriffs Bach, wenn sie im Anschluß an den Begriff Teich geschieht, dem wir bereits in einer vorausgegangenen Erzählung, in Campe's Geschichte von den drei Goldfischlein, nahe getreten sind. Dort haben wir auch erfahren, was Ufer, Grund, Oberfläche ist. Etwa so: Die Goldfischlein waren in einem Weiher, der Daumenlang ist in einen Bach gefallen. Ist das etwas anderes? „Der Weiher ist größer und tiefer.“ Auf den Unterschied des Stehens und Fließens kommen die Kinder schwerlich, darauf muß ihnen geholfen werden. Was geschieht, wenn ihr in den Fischbach ein Blatt Papier werft? „Es schwimmt fort.“ Warum? „Weil das Wasser fortläuft.“ Und im Weiher? „Da bleibt's immer auf demselben Platz.“ „Wenn kein Wind geht,“ fügt ein anderer einschränkend hinzu. Schließlich Ergebnis: Der Bach fließt; ist nicht breit („man kann drüber springen“) und nicht tief („man kann bis auf den Grund sehen“); der Bach hat zwei Ufer. Der Weiher ist groß und tief, das Wasser bleibt stehen, der Weiher hat ein Ufer, ein rundes. ¹⁵⁾ „Ich bin einmal in den Fischbach gefallen, da hab ich nach Luft geschnappt und geschrien; ich war patz-naß, meine Hosen waren an die Beine gepappt; wenn man mit der Hand darauf geschlagen hat, hat es gepatscht.“ ¹⁶⁾ „Er kann nimmer ans Ufer hin und raus krabbeln.“ ¹⁷⁾ Voreilig: „Er hat rote Haare gehabt.“ Korrigiert durch das nachfolgende blaß. ¹⁸⁾ „Es wird ihm angst.“ ¹⁹⁾ „Thut nicht lange herum“ — „macht keinen Spaß.“ ²⁰⁾ Wo heißt's auch

auf einen Schlud hinunter²¹⁾
und schnalzt²²⁾ dabei ganz munter.²³⁾

Am Bächlein stellt schon manchen Tag
dem Hecht ein schlauer Fischer nach
und kann ihn nicht bekommen,
weil er gar schnell geschwommen.²⁴⁾
Doch nun macht ihn das Männlein schwer;²⁵⁾
er schwimmt ganz langsam hin und her;²⁶⁾
kaum kann er sich mehr drehen,
so thut der Fraß ihn blähen.²⁷⁾
Der Fischer schleicht her ganz sacht,
und früher, als er selbst gedacht,
hat er in seinem Hamen²⁸⁾
schon Hecht und Mann beisammen.²⁹⁾

Der Fischer geht zu Markte³⁰⁾ hin
und denkt dabei in seinem Sinn:
„Den Hecht verkauf ich teuer;
es gibt nicht viele heuer.“
Und wie er denkt, so ist geschehn.
Er darf³¹⁾ kaum fünf Minuten stehn,
so kommt die Magd gelaufen,³²⁾
um Fische einzukaufen.

so? „Im Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt.“ Wie heißt's da?
„Da kommt mit vollem Euter die alte Geiß gesprungen . . . und fragt
nicht viel (der Hecht auch!) und frißt es ab mit Stumpf und Stiel.“²¹⁾ „Wenn
er ihn auf einen Schlud hinunter schluckt, dann ist er noch ganz.“²²⁾ Wo
heißt's auch, daß ein Fisch geschnalzt hat? „Im Fischlein und der Geier“
(von Güll; war vorausgegangen).²³⁾ Bei der zweiten Behandlung stelle
ich hier die Frage: Was wäre geschehen, wenn der Hecht nicht gekommen
wäre? — Sein Unglück war sein Glück.²⁴⁾ Diese vier Zeilen läßt man
öfter lesen. Dann: Verstehst ihr das? „Ja.“ Nun?²⁵⁾ Wer ist schwer?
²⁶⁾ Warum? „Wenn ich viel gegessen hab, bin ich auch faul.“²⁷⁾ Würde
ich nicht Klar zu machen versuchen.²⁸⁾ „Neß mit einem Steden.“²⁹⁾ Da
wird sich der Fischer gestreut haben, daß er den Hecht und das Männlein
gefangen hat! „Das hat er nicht gewußt, daß der Mann drin ist.“ Warum?
„Er hats nicht gesehen.“ — Bemerken will ich hier, daß wir vom Fischen,
von den Goldfischchen (von deren Pflege, von den Beobachtungen, die die
Kinder an ihnen gemacht haben) bereits gesprochen haben, im Anschluß an
die genannte Erzählung von Campe. Wir haben da von zwei Feinden
der Fische gehört und haben dabei auch ihres größten Feindes gedacht.
Fischer mit Neß und Angel (Heßs Fischlein), Vuben mit Taschentüchern.
³⁰⁾ Wie sagt ihr? „Auf den Markt.“ — Fischmarkt (Obstmarkt, grüner
Markt.)³¹⁾ „Muß nur.“ — „braucht nur.“³²⁾ Gelaufen? „Schnell ge-

Der Fischee nimmt den Hecht heraus³³,
die Köchin³⁴ zählt zehn Bagen³⁵ aus
und trägt den Kauf³⁶ nach Hause
zum guten Festtagschmause.³⁷

Die Köchin holt bald aus dem Topf
den Hecht und schlägt ihn auf den Kopf³⁸
mit einem großen Hammer;
das war dem Hecht ein Jammer.
Nun wehet³⁹ sie das Messer auch,
und wie sie schneidet in den Bauch⁴⁰,
da hüpfte beim ersten Schnitte⁴¹
das Männlein aus der Mitte.
Die Magd hat keinen kleinen Schred,⁴²
sie läßt vor Angst auf seinem Fled⁴³
Hecht, Messer, Topf und Hammer
und läuft in ihre Kammer.

An Arm und Beinen zittert noch
die Magd und guckt durchs Schlüsselloch
und will dadurch nur sehen,
was weiter wird geschehen.⁴⁴

gangen.“³³) Woraus denn? „Aus dem Reg.“ Also tot? „Nein.“
„O ja! So lang kann der Fisch nicht leben.“ Wann wäre der Fisch noch
lebendig gewesen? „Wenn ihn der Fischee in einem Wasser gehabt hätte.“
Wissen wir, ob er tot oder lebendig war? „Nein!“³⁴) Die Köchin? Ich
hab gemeint, die Magd? „Das ist gleich, wie man sagt, Köchin oder Magd.“
(Ob man auf den Unterschied eingehen soll?)³⁵) Die Kinder lachen. Man
erinnert sie an Kreuzer und Gulden, kann einiges vom alten Geld sagen.
³⁶) Den Kauf? Ich hab gemeint den Fisch? „Das, was sie gekauft hat.“
³⁷) Welches Fest? „Wissen wir nicht.“ (Unbeweisbare Behauptungen halte
man konsequent hintan.) Vielleicht Ostern, Weihnachten, Allerheiligen, Ge-
burtstag.³⁸) Warum? „Daß er tot wird.“ Also war er doch noch lebendig?
Jetzt wissen wir auch, woraus ihn der Fischee nahm. „Aus dem Wasser,
aus einem Schaff.“ Wie bringt er das auf den Markt? „Ich hab einmal
gesehen, wie ein Mann einen Schubkarren gefahren hat. Da war ein Faß
drauf, das war oben offen, da ist Wasser drin gewesen und Fische waren
darin. Auf dem Wasser ist ein Brett geschwommen, daß das Wasser nicht
so herausgespritzt ist.“ — Beim zweiten Lesen, nach Monaten kann man
gleich bei Nr. 33 den Beweis erbringen lassen, daß der Fischee den Hecht
aus einem Wasserfaß genommen hat.³⁹) Darstellen! ⁴⁰) Warum thut sie
das? „Weiß ihn braten (sieden) will.“ (Der Unterschied zwischen Ge-
bratenem und Gefottenem wurde schon bei der Frau Holle festgestellt.)
Muß man denn da den Bauch aufschneiden? „Das Gedärme muß heraus.“
(Söring!) Was hat noch zu geschehen? ⁴¹) Beim ersten Schnitte! Wo
auch so? „Wolf und sieben Geißlein.“ ⁴²) Was hat sie nicht? „Keinen
kleinen Schred.“ Was denn? „Einen großen.“ ⁴³) „Läßt alles im Stich“ —
„läßt alles liegen und stehen.“ ⁴⁴) „Ob der Daumenlang nicht kommt.“

Allein das Märchen ist nun aus
der Daumenlang ist ja heraus.
Er macht sich auf die Beine,
trinkt nimmer viel vom Weine;
und ist er nicht gestorben doch,
so lebt er sicher heute noch.⁴⁰⁾

Die Bremer Stadtmusikanten.⁴⁶⁾

Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen.

Gr. A. Nr. 27. (Etwas geändert.)

Es hatte ein Mann einen Esel,⁴⁷⁾ der schon lange Jahre die
Säcke unzerbrochen⁴⁸⁾ zur Mühle⁴⁹⁾ getragen hatte, dessen Kräfte
aber nun zu Ende gingen,^{50a)} so daß er zur Arbeit immer untauglicher

⁴⁶⁾ Wenn wir nur wüßten, wo, wir gingen hin u. — Dem Wörterbüchlein (siehe Prakt. Schulm. 1893. S. 393) werden beispielsweise eingereiht die Wörter mit *lein* und die zwei aus *Zeitwörtern* gebildeten Hauptwörter *Fraß* und *Kauf*. ⁴⁷⁾ Dieses Märchen hat im Unterricht dort seine Stelle, wo von *Verträglichkeit*, guter und schlechter *Kameradschaft* die Rede ist. An realistischen Material bieten sich besonders, die vier im Märchen vorkommenden Haustiere an. Die Besprechung von vier Tieren hier anzuschließen, würde das Märchen überlasten; solange bei diesem Märchen zu verweilen, bis alle vier Tiere abgehandelt sind, das geht nicht. Ich habe mich stets auf den Hahn beschränkt, dessen Darstellung hier die meisten Anhaltspunkte zur Besprechung gibt und die Rabe und den Esel bereits früher besprochen. Auf die Besprechung des Hundes konnte ich deswegen verzichten, weil er für unsere zweite Klasse nicht vorgeschrieben ist. ⁴⁸⁾ Des Esels zu gedenken, dazu gab uns die bereits vorausgegangene Fabel vom Esel als *Sackträger* Gelegenheit, die im *Beseunterricht* bei *Musterbildern* des *Fleißes* und der *Faulheit*, voran *Frau Holle*, und in der damit parallel laufenden realistischen Reihe beim *Pferd* eingereiht wurde. Des Esels haben wir nur kurz gedacht; dem *Pferd* ähnlich, kleiner, immer grau, lange Ohren, seine Stimme. ⁴⁹⁾ Nicht vertrießlich, „nicht zuwider“, also fleißig, im Gegensatz zu dem aus der Fabel bekannten Esel. ⁵⁰⁾ *Müllereesel*? „Der andere hat einem Müller gehört.“ ^{50a)} „Der Esel hat recht viel Kräfte gehabt.“ Ich führe diese verkehrte Auffassung als *Merke* an, daß oft auch eine solche hintanzuhalten ist. — „Haben ein Ende genommen“, „haben nachgelassen“, „er ist schwach geworden.“ — Aus dem Zusammenhang finden die Schüler, daß nicht eine momentane Ermüdung gemeint ist, sondern eine dauernde, die des Alters. „Das ist auch so bei Menschen, die alt sind.“ Woran ist das zu sehen? An diese Charakteristik der Altersschwäche denken wir, wenn wir in der dritten Klasse Grimms Erzählung vom Großvater und Enkel lesen. Das Verwandte mit dem Verwandten und mit dem Eigenen des Schülers in Beziehung setzen, das ist *Konzentration*; einen realistischen Stoff im Anschluß an einen *Gefinnungsstoff* behandeln, nennt man besser ein *Anschließen*. *Konzentrieren* kann man

ward. Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter^{60b)} zu schaffen; aber der Esel merkte, daß kein guter Wind wehte,⁶¹⁾ lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. „Dort“, meinte er, „kannst du ja Stadtmusikant⁶²⁾ werden“. Als er ein weilschen fortgegangen war, fand er einen Jagdhund auf dem Wege liegen, der jappte,⁶³⁾ wie einer, der sich müde gelaufen hat. „Nun, was jappst du so, Badau?“⁶⁴⁾ fragte der Esel. „Ach,“ sagte der Hund, „weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde und auf der Jagd nicht mehr fort kann⁶⁵⁾, hat mich mein Herr wollen totschlagen.“^{66a)} Da hab ich Reißaus^{66b)} genommen; aber womit soll ich nun mein Brot⁶⁷⁾ verdienen?“ „Weißt du was,“ sprach der Esel, „ich gehe nach Bremen und werde dort Stadtmusikant; geh mit und laß dich auch bei der Musik⁶⁸⁾ annehmen!“ Der Hund wars zufrieden, und sie gingen weiter. Es dauerte nicht lange, so saß eine Kacke an dem Wege, die machte ein Gesicht, wie drei Tage Regenwetter.⁶⁹⁾ „Nun, was ist dir in die Quere gekommen⁶⁰⁾, alter Bartpußer?“⁶¹⁾ sprach der

nur das inhaltlich Verwandte. ^{60b)} „Hat ihm kein Futter mehr geben wollen,“ „hat ihn verhungern lassen wollen,“ „hat ihn zum Schinder (Fasener oder Fallmeister) thun wollen.“ ⁶¹⁾ Ist der Wind bereits behandelt, besitzen die Kinder für diese Redensart die realistische Unterlage. Sie hier zu geben, würde zu viel Arbeit erfordern. Den Sinn ahnen sie ja doch; auch kann er ihnen durch Hinweis auf die verwandte „er hat den Braten gerochen“, nahe gebracht werden. Den Braten gerochen (im übertragenen Sinn) haben auch die Kinder schon. ⁶²⁾ Womit wird Musik gemacht? Wie hat der Esel musizieren wollen? — Daß Bremen „eine Stadt am Meere“ ist, ist herzlich gleichgiltig. ⁶³⁾ Jappen, ein bei uns ganz ungebräuchlicher Ausdruck, wird ihnen durch öfteres Lesen verständlich. Allenfalls kann man durch die Worte nachhelfen: Ihr jappst auch, wenn ihr recht gelaufen seid und nimmer könnt! Der Vergleichssatz „wie einer der sich x.“ läßt in vielen die Meinung aufkommen, der Hund schnaufe, weil er sich müde gelaufen habe. Rät man aber den Hund ausreden, wissen die meisten, daß er aus Altersschwäche schnaufte. „Meine Großmutter schnauft auch arg, wenn sie die Stiege hinaufgeht, da bleibt sie öfter stehen und schnauft sich aus.“ Ein weiteres Zeichen von Altersschwäche! Fassen wir alles zusammen: Im Alter geht der Mensch langsam, gebückt, er wird bald müde, muß viel schnaufen, ist schwach, seine Hände zittern, sein Haar ist weiß, im Gesicht hat er viele Falten. ⁶⁴⁾ Warum so? Spottet der Esel? ⁶⁵⁾ Was hat er auf der Jagd zu thun? (Stadtkinder glauben leicht, der Hund müsse die Hasen fangen.) ^{66a)} „Der Jäger hätte seinen Hund nicht totesgeschlagen, der hätte ihn erschossen.“ ^{66b)} „Ausgerissen“ (wie ein Knopf aus dem Rocke) „durchgebrannt“ (wie eine Kohle durch die Schürze). ⁶⁷⁾ Auch Tiere verdienen ihr Brot, (ihr Futter) indem sie den Menschen helfen. ⁶⁸⁾ Wie musiziert der Hund? ⁶⁹⁾ Erklären dieser Redensart! ⁶⁰⁾ Würde ich nicht zu erklären versuchen. ⁶¹⁾ Erinnert uns

Esel. „Wer kann da lustig sein, wenns einem an den Fagen⁶³⁾ geht,“ antwortete die Raze. „Weil ich nun zu Fahren komme, .. meine Zähne stumpf⁶⁴⁾ werden, und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach den Mäusen herumjage, hat mich meine Frau erkaufen wollen. Ich habe mich zwar noch fortgemacht; aber nun ist guter Rat teuer⁶⁵⁾, wo soll ich hin?“ „Geh mit uns nach Bremen; du verstehst dich doch auf die Nachtmusik⁶⁶⁾, da kannst du Stadtmusikant werden.“ Die Raze hielt das für gut und ging mit. Darauf kamen die drei Landesflüchtigen⁶⁷⁾ an einem Hofe vorbei; da saß auf dem Thore der Haushahn und schrie aus Leibeskräften. „Du schreist einem durch Mark und Bein⁶⁸⁾,“ sprach der Esel, „was hast du vor?“ „Weil morgen zum Sonntage Gäste⁶⁹⁾ zu uns kommen, hat die Hausfrau zu der Köchin gesagt, sie wolle mich morgen in der Suppe essen, und da soll ich mir heute Abend den Kopf abschneiden lassen. Nun schrei ich aus vollem Halse, so lange ich noch kann.“ „Ei was, du Rotkopf!“ sagte der Esel, „zieh lieber mit uns fort nach Bremen! Etwas Besseres als den Tod findest du überall. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir zusammen⁷⁰⁾ musizieren, so muß es eine Art haben.“ Der Hahn ließ sich den Vorschlag gefallen, und sie gingen alle vier zusammen fort. U. s. w.

an das bereits gelesene Gedicht von Güll „Vom Schmunzelläpchen und Bullenbeiß“: „Das Käpchen sitzt vor dem Haus und puzt sich die Augen aus, streicht dabei zierlich und zart seinen schönen weißen Bart, daß er sich nicht runzelt x.“ Auch hier, auch später bei Rotkopf die Frage: Spottet der Esel? Spitznamen, humoristisch gemeint, sind auch bei Kindern unseres Alters nichts Seltenes. Es wird mir gestattet sein, einige anzuführen, die ich erhaschte, während sich meine Schüler unbeobachtet glaubten: Bogel (Bogt!), Anton Schmidt (Loniuss), Weggel (Wedla), Senssburg (Sensen), Roth (Herodes). Ein Schüler mußte sich wegen der oft von ihm gebrauchten Redensart „böös kennst“, offenbar Erwachsenen nachgesagt, den Namen Kenner gefallen lassen. — Ich führe das an, weil mir einmal öffentlich entgegen gehalten wurde, das genannte Märchen sei bedenklicher Art wegen der darin gebrauchten „Schimpfwörter“. Es ist ein schönes Zeichen für die im Märchen waltende Gerechtigkeit, daß der Esel, von dem die genannten Spitznamen herrühren, zuletzt auch seinen Zettel bekommt: „Was siehst du, Grauschimmel?“ Früher bereits: „Meister Langohr.“⁷¹⁾ Diese euphemistische Redensart ist unsern Kindern bekannt, doch nicht in dem gefährlichen Sinn. ⁷²⁾ Von der Raze her ist den Kindern bekannt, daß des Hundes nicht einziehbare Krallen stumpf werden. ⁷³⁾ Erklären? ⁷⁴⁾ Allen bekannt. ⁷⁵⁾ Josephs Flucht nach Ägypten! ⁷⁶⁾ „Das geht einem durch und durch.“ ⁷⁷⁾ Abrahams Gäste! ⁷⁸⁾ Macht das daheim nach!

2. Was Kinder sehen, oder: Wie kommen wir aus dem Nebel des heimatkundlichen Unterrichts heraus?

Doktrinen und Doktrindäre hätte die heutige
Pädagogik genug; mag sie endlich Leute finden,
die aus dem Boden heraus, nicht von der
Luft herab bauen. R. Götting.

Der Lehrer braucht vor allem die Erkenntnis
und den Willen dafür, wieviel Wertvolles die
nächste Nähe bietet, in der die Schüler stehen,
aus der sie herkommen, die sie verstehen lernen
sollen, um von da aus ins Weite zu gelangen.
R. Gillebrand.

Was bei einer Vergleichung verschiedener Lehrpläne so befremdend wirkt, das ist die große und unmotivierte Verschiedenheit in der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schuljahre. Diese Verschiedenheit zeigt sich nicht etwa bloß bei Lehrplänen verschiedener Länder, sie ist vorhanden zwischen Lehrplänen desselben Landes; und nicht bloß in den Fächern finden wir sie, wo die natürlichen Verhältnisse eine Verschiedenheit notwendig machen, sondern auch in den Fächern, die für alle (deutschen) Staaten dieselben sind. Dabei habe ich selbstverständlich nur Lehrpläne von solchen Schulen im Auge, die unter gleichen Bedingungen arbeiten, die also die gleiche Zahl Schuljahre und Lehrkräfte haben. Der Nachweis für diese Behauptung ließe sich für jeden Unterrichtsgegenstand erbringen, was man mir aber, da ja niemand den Wirrwarr unserer Lehrpläne bezweifelt, hoffentlich erlassen wird. Gestatte man, ehe ich auf den im Thema bezeichneten Gegenstand näher eingehe, einen Seitenblick auf einen Unterrichtsgegenstand zu werfen, bei dem uns die Verschiedenheit unserer Lehrpläne (und unserer pädagogischen Weisheit) auf eine erschreckende Weise zum Bewußtsein kommt. Es ist Geschichte. Die einen gehen von der Geschichte des engeren Vaterlandes aus und lassen die deutsche Geschichte folgen; die andern verlangen eine Behandlung der Geschichte des engeren Vaterlandes im Anschluß an die deutsche Geschichte; dort zieht man auch die allgemeine Geschichte in den Kreis einer oberflächlichen Betrachtung. Der eine Lehrplan glaubt das Problem durch konzentrische Kreise zu lösen, der andere

dadurch, daß er zuerst biographische Darstellungen und in der oberen Klasse einen pragmatischen Geschichtsunterricht verlangt. Wieder ein anderer sucht dem Lehrer dadurch entgegenzukommen, daß er Anschluß ans Lesebuch vorschreibt. Und so ließen sich der Variationen noch eine ziemliche Zahl anführen; von wohlfundierten Prinzipien bemerkt man keine Spur. Die neueste große Idee, das Pferd beim Schwanz aufzunehmen, die bereits auf eine stattliche Reihe devoter Anhänger verweisen kann, darf ich aber doch nicht unerwähnt lassen. In einem stimmen allerdings die meisten Lehrpläne überein: in der ratlosen Hilflosigkeit bezüglich der Stoff-Präzisierung. Sie sind so allgemein gehalten, daß die Auslegung schrankenlos ins weite schweifen kann. Daß dadurch ein fruchtbares Anschließen in den nächsten Klassen zu einem unmöglichen Dinge wird, ist klar, geht aber scheint's über den Horizont eines offiziellen Pädagogen. Ein Lehrplan, der den Vorzug hat, seinen Stoff näher zu bestimmen, leidet an einer bedauernswerten Zersplitterung. So wird im 4. Schuljahr die ganze bayerische Geschichte, ein Zeitraum von 2000 Jahren!, im 5. die deutsche im Anschluß an die Geographie (also so: bei Straßburg dessen Raub durch den 14. Ludwig, bei Worms Luther, bei Aachen Karl der Große, bei Magdeburg dessen Zerstörung), im 6. Schuljahr alte Geschichte verlangt, und im 7. geht's im Sturmschritt durch die Entwicklung des deutschen Volkes. Dabei hat man sogar noch Zeit, ins Nibelungenlied einen Blick zu thun und im Unabhängigkeitskrieg der nordamerikanischen Freistaaten mitzukämpfen. Man kann sich denken, was dabei herauskommt: Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit sind die Früchte eines an diesen Lehrplan gebundenen Unterrichts.

In der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes für den heimatkundlichen Unterricht ist's natürlich nicht viel besser. Ich sehe davon ab, daß die Heimatkunde mit dem 3. Schuljahr abschließt; denn das ist eine Eigenschaft aller Lehrpläne, beschränke mich darum nur auf die drei ersten Schuljahre. Die hauptsächlichsten Fehler der Auswahl und Verteilung sind hier folgende. Zuerst wird durchgängig zuviel verlangt; dann viel Unnötiges und Langweiliges, wie eine Besprechung des Schulzimmers, des Bettes, der Schere. Sehr häufig begegnet man auch dem Übelstand, daß Stoffe, deren Besprechung in einem späteren Schuljahr ganz am Platz ist, zu bald geboten werden. Warum im 1. Schuljahr die Eiche, im 2. die Heuschrecke oder im 3. die Spinne und der Krebs besprochen werden

sollen, dafür gibt es doch keinerlei genügende Legitimation. Und dem 3. Schuljahr die geographischen Vorbegriffe in ihrer Gesamtheit zuzuweisen, so etwas ist nur mit der Schere gemacht; denn die geringste Überlegung hätte gelehrt, daß es sich gar nicht umgehen läßt, schon im 2. Schuljahr Begriffe wie Ufer, Grund, Bett klar zu stellen. Begriffe wie Ursprung und Mündung könnte man ja dem 3. Jahre zuteilen. Von Küste und Hafen wird man sprechen, wenn uns der Unterricht darauf führt. Aber nein, die geographischen Vorbegriffe sind sämtlich in einem Jahre einzutrichtern, daß die Kinder den Wust ja recht schön beisammen haben. Und häufig ist ein Wust langweiliger, abstrakter Definitionen. Die von den Verfassern der „Schuljahre“ getroffene Auswahl befriedigt unter anderem aus dem Grund nicht, weil die Verfasser die Kinder in ihrem Unterricht zu bald ins Freie führen. Die begriffliche Erfassung der im Wohnort gebotenen und doch Abwechslung genug bietenden Objekte steht in den beiden ersten Schuljahren noch auf so schwachen Füßen und die eigenen Beobachtungen der Kinder auf den außerhalb des Wohnortes liegenden Gebieten sind da noch so gering, (ich habe Kinder unserer größeren Städte im Auge,) daß dabei eine Zersplitterung unausbleiblich ist. Doch davon später mehr.

Die von den Lehrplänen gebotene Auswahl, soviel ist wohl klar, kann nicht befriedigen. Daß es in den in den letzten Jahren massenhaft auf den Markt geworfenen Leitfäden und Lehrbüchern für Heimatkunde damit besser bestellt sei, wird der nicht erwarten, der weiß, daß diese Erzeugnisse auf massenhaften Absatz berechnet sind und daß darum deren Verfasser an offizielle Lehrpläne sich anzuschließen möglichst bemüht waren. Wir können darum diese Versuche, den Lehrstoff auszuwählen und anzuordnen, auf sich beruht sein lassen, obwohl einige dieser Bücher einer Besprechung, oder, wie die von den Münchener Lehrern Adolf und Amalie Weber herausgegebene Heimatkunde für das 3. Schuljahr der Münchener Volksschulen¹⁾ (München, Kellerer), einer vernichtenden

¹⁾ Der Kuriosität wegen sei daraus die — man erschrecke nicht! — Biographie Schillers (S. 67) mitgeteilt: „In Weimar lebte auch Friedrich von (!) Schiller, der in weniger günstigen Verhältnissen aufgewachsen war. Er war zu Marbach in Württemberg geboren, wo sein Vater Inspektor an einer herzoglichen Baumschule war. Er besuchte zuerst die für Offizierssöhne bestimmte Karlschule, in die ihn der Herzog wegen seines Fleißes aufgenommen hatte. Durch Goethe wurde er der Herzogin-Mutter Amalia von Weimar vorgestellt und erhielt eine Stelle an der Universität Jena als

Kritik dringend bedürften. Zur allgemeinen Kennzeichnung derartiger Erzeugnisse möchte ich aber doch einiges beifügen. Um die eigene Unsicherheit zu verdecken und ja allen Ansprüchen zu genügen, hat man sie mit einer erdrückenden Stoffmenge belastet, sie kommen einem vor wie kleine Wäbeler. Die in den Vorworten fast regelmäßig anzutreffende Versicherung, man wünsche nicht, daß alles behandelt werde, man wolle die Auswahl dem Lehrer anheimstellen, ist eben das Zeichen, wie unsicher man ist. Mit solchen Grundsätzen kann jeder Tagelöhner eine Heimatkunde schreiben. Die Frage, was ist aus dem reichen Stoff, den die Heimat bietet, auszuwählen, bei welchen Materien können wir auf tiefer gehendes, dauerndes Interesse rechnen, ist dadurch um keinen Schritt gefördert. Im Gegenteil: Solche Leitfäden sind nach Stoy's Worten¹⁾, denen wir ohne Vorbehalt beipflichten, die Brutstätten der pädagogischen Gedankenlosigkeit, des öden Schulschlendrians, ebenso gefährlich wegen der Unterjochung der Geister unter die trivialen Sätze der Vulgärpädagogik . . . als nur geeignet, die Mißachtung, unter der die Pädagogik ohnedies leidet, zu erhalten und zu mehren. Wie vielen Verfassern von Leitfäden möchte man zurufen: Vernt erst etwas Ordentliches, studiert etwa Langes Apperzeption einige Jahre gründlich und macht in der Schule und auf der Gasse eure Augen auf, vielleicht findet ihr dann, daß es überaus schwierig ist, eine Heimatkunde zu schreiben und daß eine solche nur durch Zusammenarbeiten vieler zu stande kommen kann;

Professor der Geschichte. Später kam er nach Weimar, wo er Goethe bei seinen Arbeiten für das Theater vielfach unterstützte.“ Auf derselben Seite lesen wir noch: „in W. war eine Auswahl (!) der berühmtesten Gelehrten und Schriftsteller versammelt, und Goethe fand für seinen frohen Sinn und Talent ein günstiges Feld.“ Man sei doch nur einmal eine Minute ein Kind! Dieses Beispiel ist nicht etwa mühsam gesucht, ganze Seiten gehen in diesem Ton. Wenn die Verfasser nur nicht auf das Titelblatt geschrieben hätten: „für das 3. Schuljahr,“ das Buch wäre damit noch lange nicht gut; aber sie hätten dann doch ihren pädagogischen Unverstand nicht so schonungslos bloßgestellt. Es ist bezeichnend für die Genügsamkeit so mancher Pädagogen, daß von diesem Nachwort „binnen Jahresfrist“ eine zweite Auflage nötig wurde. Einer seichten, vielgeschäftigen Kritik ist damit natürlich der Beweis erbracht, und das ein für allemal, daß das Buch Wert hat. O sancta! Spottet ihrer selbst und weiß nicht wie! Es gibt nichts Dilettantischeres, einige wenige Ausnahmen achtungsvoll abgerechnet, als unsere pädagogische Kritik.

¹⁾ E. Andreae, Zum Andenken an Stoy. Kaiserslautern 1885. S. 13.

vielleicht findet dann der eine oder andere auch, daß er nicht der Mann dazu ist.

Also sowohl die Lehrpläne als auch die Lehrbücher befragen wir umsonst nach dem geeigneten realistischen Stoff. Überall Willkür, Meinung, Besserwissen! Von einem Lehrplan-System ist schon gar nichts zu verspüren. Woher das? Warum diese Verschiedenheit und Grundlosigkeit? Einfach, weil man nicht weiß, was man will. Und man weiß nicht, was man will, weil man nicht weiß, was man soll. Miteinem Wort: es fehlt die wissenschaftliche Basis, auf der ein Lehrplan aufgebaut werden könnte. Ein bedeutsamer Versuch liegt allerdings vor. Die Schule Herbart's gründet ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung auf den angeblichen Parallelismus von Einzel- und Gesamtentwicklung, sich auf das Wort Goethes berufend, daß die Jugend als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen müsse und hat demgemäß Stoffe ausgewählt, welche den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes entsprechen sollen. Diese Stoffe sind bekannt und brauchen hier nicht genannt zu werden. Das Prinzip, ein durchaus wissenschaftliches, welches zu dieser Aufstellung führte, war wohl: Wie entwickelt sich der Mensch, und was muß ihm demgemäß geboten werden? Wie steht es aber mit den Resultaten? Das Verdienst hat die Idee der kulturhistorischen Stufen und die mit ihr nach Zillers Auffassung eng verbundene Konzentrationsidee jedenfalls, daß sie die alte Auffassung von der Pädagogik als einer Sammlung von Pastoralregeln der Schulmeisterklugheit in die pädagogische Kumpelkammer verwiesen — hoffentlich endgiltig! — und das Bedürfnis nach einer psychologischen Begründung der Stoffauswahl und -Anordnung in weitere Kreise getragen hat: Wir lassen uns nicht mehr beliebige Stoffe vorschreiben, wir verlangen von jedem gebotenen Stoffe einen Berechtigungsnachweis. Ob aber der Parallelismus der Einzel- und Gesamtentwicklung mehr ist als eine geistreiche, interessante Hypothese? wenn auch anregende, ja sogar praktisch fruchtbare. Man darf daran zweifeln, da selbst aus dem Kreise der Herbart'schen Schule (R. Lange, R. Staube, von Sallwürf) gewichtige Bedenken dagegen laut geworden sind. So viel ist klar, daß in einem Aufsatz über den Unterricht in der Heimatkunde nicht der Ort ist, in die Kritik der Idee der kulturhistorischen Stufen nach der Seite einzutreten, ob jener Parallelismus vorhanden ist in bezug auf die sittliche Entwicklung. Wichtig jedoch ist es, ob eine Kongruenz bezüglich der Erkenntnis der realen Dinge besteht. Be-

denken wir, daß die Umgebung einen so großen Einfluß auf die Gestaltung des werdenden Menschen ausübt, daß insolge dessen das im schulpflichtigen Alter stehende Kind unserer Tage, und besonders das unserer größeren Städte, eine ganz andere, auch reifere Anschauung von den Dingen dieser Welt hat, als ein gleichalteriges Kind aus der Zeit der jüdischen Patriarchen, und sehen wir, daß sich Ziller und seine Anhänger wohl hüten, die mythische Auffassung der Welt, wie sie der Zeit gemäß war, die das Märchen geschaffen hat, bei Betrachtung der realen Dinge zugrunde zu legen, und daß auf die durchaus in der wirklichen Welt sich bewegende Geschichte vom Robinson ein zweijähriger Sagenkurs¹⁾ folgen soll, die Schüler sich also wieder auf dem nur glatteisigen Boden des Wunderbaren, Unwirklichen bewegen sollen, nachdem sie im Robinson mit eiserner Faust, der Lebensnot Robinsons, auf dem Granitboden der Realität gehalten worden waren, so werden wir uns nicht so ohne weiteres von der Behauptung gefangen nehmen lassen, der ausgewählte humanistische Stoff enthalte die für die jeweilige Stufe passenden realistischen Stoffe. In solche Gefahren und Konflikte verstrickt man sich eben, wenn man von oben baut. Es ist ja auch ein Weg, vom Erziehungsziel auszugehen, durch dieses zu Stoffen zu kommen suchen und dann zu erziehen, und es liegt nicht in meiner Absicht, einem solchen Verfahren die Möglichkeit eines schließlichen Erfolges abzuspochen; aber der Weg ist unsicher. Zuverlässiger²⁾ scheint es mir zu sein, zu erforschen, was dem lebenden Kinde gemäß ist, und das ist so ziemlich alles, wofür es sich interessiert, was es immer und immer wieder beschäftigt, worüber es gern spricht, und erst daraus abzuleiten, wie sich der Mensch, vielleicht auch, wohin er sich entwickelt. Auch nach dieser Seite liegen Versuche vor. So haben Dr. Bartholomäi in Berlin; Dr. Karl Lange in Plauen und Dr. B. Hartmann in Annaberg, sämtlich in den Bahnen Herbart's und Ziller's wandelnd, ersterer angeregt von Stoh,

¹⁾ Über den Wert der ausgewählten Stoffe soll damit nichts gesagt sein, nur über die Anordnung.

²⁾ „Wie das psychische Leben des Kindes verläuft und was für geistige Nahrung es bedarf, das lehrt uns das Kind, wie es vor unsern Augen lebt und leidet, weit besser, als der Menschen Geschichte, die überdies gerade in denjenigen Perioden ihrer Entwicklung, welche dem Kindesalter des Individuums entsprechen, völlig im Dunkeln liegt.“ Schulrat Dr. W. Ostermann im Pädag. Jahresbericht 1889. S. 49.

auf Grund statistischer Erhebungen festgestellt¹⁾, wieviel Prozent der Kinder auf bestimmte Namen (oder Begriffe) beim Eintritt in die Schule reagierten. Den Ausdruck „Analyse des Gedankenkreises“ für diese Thätigkeit kann man aber nur mit halbem Rechte in Anspruch nehmen; denn es ist nicht eigentlich der Gedankenkreis analysiert worden, es sind nur die Spitzmarken, die Etiketten desselben, es ist nur das (nicht zweifellose) Vorhandensein bestimmter Ding-Vorstellungen festgestellt worden. Man hat nur gefunden, wieviel Kinder ja zu einem Namen sagen und dadurch bekunden, ihn mehr oder weniger zu kennen. Was sie davon kennen, welche Beobachtungen sie, auf einer bestimmten Stufe, daran gemacht, welche Gedanken sie darüber in ihrer Seele tragen, das haben diese Erhebungen nicht ergeben. Und das ist doch, will mir scheinen, die Hauptsache.

Die Hauptfrage ist freilich noch: Wie kommen wir zu diesen verlockenden Resultaten? Durch statistische Untersuchungen nicht. Wäre es einem Kinde, ich meine je einem des 1., 2. und 3. Schuljahres in den verschiedensten Orten Deutschlands gegeben, über sich zu stehen und sein ganzes Innenleben bloß zu legen, seine Interessen und seine Beobachtungen an den Gegenständen und Erscheinungen seines Erfahrungsfeldes, so wäre uns bald geholfen. Oder würde plötzlich ein Genius erstehen, der mit divinatorischer Geisteskraft dem Kinde bis in die letzte zugängliche Seelenfalte zu leuchten verstände, so könnte uns das auch recht sein. Da aber der erste Fall nie eintreten wird und auf den andern zu warten doch noch recht lange dauern könnte, so müssen wir eben selbst Hand anlegen. Dazu seien nun alle eingeladen, die die Gabe besitzen, heraus zu laden, was in den Kindern lebt, die auf dem Fuße eines Vaters mit ihnen leben, denen sich zu erschließen den Kindern Bedürfnis, Glück ist. Diesen läge die Aufgabe ob, während des lebendigen Unterrichts alles das niederzuschreiben, — womöglich wörtlich, später auch im Dialekt — was ihnen die Kinder an eigenen Beobachtungen, an eigenen Erfahrungen mitteilen. Die Rollen wären da einmal, im Gegensatz zu dem gewöhnlichen Verfahren, vertauscht: der Lehrer wäre der Passive und die Schüler wären aktiv. Stoffe, welche solche Offenbarungen aus dem Innern der Kinder anregen und an die sie

¹⁾ Während der Korrektur lese ich zu meiner Freude, daß diesen Männern eine Nachfolge aus Süddeutschland in Aussicht steht. Siehe den vorläufigen Bericht des Schwabacher Seminarhilfslehrers Albert Fritz in Nr. 5 der Bayr. Lehrerzeitung.

sich anschließen könnten, wären natürlich zuerst die vom Lehrplan zur Behandlung vorgeschriebenen. Wir hätten da das beste Kriterium, ob ein Stoff passend gewählt ist oder nicht. Daneben hören wir, wenn sich Kinder im Unterricht, besonders beim Lesen, oder außerhalb des Unterrichts über andere Dinge aussprechen, und notieren uns das fleißig. Wir würden da auf Stoffe kommen, von denen unsere Lehrpläne nichts verlauten lassen.

Um deutlicher zu werden, auch um eine Grundlage für weitere Verhandlungen zu haben, muß ich den geehrten Leser in die Schule führen. Ich habe bezüglich der Form der Antworten an das in der ersten Abhandlung Gesagte zu erinnern, auch um Nachsicht habe ich zu bitten. Ich will lediglich anregen.

Wir sind in der Besprechung des Pferdes, neben der Rabe und dem Hunde das Tier, von dem den Kindern die meisten Beobachtungen zur Verfügung stehen, auf die Pferdebahn zu sprechen gekommen, und zwar hat uns, eigentlich die Kinder, die Frage, was man am Pferd sieht, wenn schwer aufgeladen ist oder wenn es eine Anhöhe hinauf ziehen muß, darauf geführt. Mit Feuer stürzen sich die Kinder auf diesen Gegenstand; mit Feuer, denn er kam unerwartet und wie jede derartige Überraschung, sehr erwünscht. Weiteres darüber später. Schnell bringen die Kinder bei, daß der Pferdebahnwagen „den Berg hinauf“ schwer zu ziehen sei. Auch den Grund bringen sie, in ihrer Art natürlich: „der Wagen rutscht auf den Schienen aus, sie sind glatt.“ „Aber abwärts?“ werfe ich ein. „Da gehts von selber, der Gaul braucht nur mitzulaufen. Wenn er sich nicht schidt, wird er überfahren.“ „Wirklich? da muß er also immer schneller laufen? Zuletzt kann er aber doch nimmer?“ „Nein, das braucht er nicht, da ist vorn ein Dreher. Wenn man so dreht (Handbewegung), dann gehts zu. Und wenn man so dreht, gehts wieder auf.“ — Ich unterbreche die Lehrprobe und reiße noch einiges an, was die Kinder weiter bringen. Sie lassen in ihrem Eifer nicht nach, bis der Knäuel ihres Wissens von der Pferdebahn abgerollt ist. Ich gebe die Proben in schriftdeutscher Form, wie sie die Kinder nicht sagen, aber doch nur mit ganz geringen Nachhilfen: „An der Messingstange halten sich die Leute an, laufen ein Stück mit und hüpfen dann hinauf. — Oft schaukelt die Pferdebahn (stets so für Wagen) so, da meint man, man sitzt in einer Schaukel drin. — Innen sind Riemen an der Decke. Wenn man steht, und es fährt der Wagen, hält man sich daran an,

daß man nicht hinsfällt. — Innen sind auch Bänke, auf die darf man sich setzen. — In den Bänken sind Löcher. — Auf dem Boden sind Latten, daß der Schmutz durchfallen kann (wie ein Abstreifer; wie bei unsern Subsellien). — Das Rad geht durch den Boden, und oben ist ein Ding darüber (eine Holz- oder Blechhaube), daß man mit den Füßen nicht ins Rad kommt. — Zwei Männer mit einem blauen Kittel sind darauf. Der eine steht vorn, das ist der Kutscher, der muß auf den Gaul merken; der andere hat einen großen Beutel umhängen, da sind Papierchen drin, davon kriegt man eins, wenn man fährt, das muß man zahlen. — Die Männer und die Leute mit einem Korb stellen sich auf den Tritt; die Frauen gehen hinein. — Am Tritt ist eine Kette, daß man nicht hinausfällt. — Wo die Pferdebahn aufhört, wird der Gaul ausgespannt und auf die andere Seite gespannt, daß er wieder in die Stadt fahren kann. — Wenn der Wagen steht und kein Pferd ist dran, weiß man nicht, was vorn ist und was hinten. — Wenn ein Pferd müde ist, wird es abgelöst (wie der Posten auf der Hauptwache). —

Das ist bei weitem nicht alles, was die Kinder sagen, die Pferdebahn ist für sie, besonders für Knaben, ja ein äußerst interessanter Gegenstand, also auch ein vorzüglicher Unterrichtsgegenstand, über Geleise, Entgleisen, Ausweichen, Pferdewechsel, Fahrtstörung, Sommer- und Winterwagen u. s. w. wissen sie noch viel; aber ich habe die Geduld meiner Leser auch noch bei anderen Gegenständen in Anspruch zu nehmen und eile weiter. Einiges von dem, was die Kinder über den Schatten sagen: Wenn es heiß ist, geht man gern in den Schatten, da ist es kühl. — Wenn man nachts an einer Laterne vorbeigeht, dann geht der Schatten um einen herum; zuerst ist er hinter einem, dann auf der Seite und dann vor einem. — Wenn wir von Glas wären, würden wir keinen Schatten werfen; dann könnte die Sonne durch uns scheinen. — Der Schatten ist immer bei uns. Gehen wir, so geht er; wenn wir springen, so macht er auch Sprünge; bleiben wir stehen, so hält er auch; ziehen wir unsern Hut herunter, so macht er auch sein Kompliment. — Wie ich klein war, hab ich mich vor dem Schatten gefürchtet. Da hat einmal meine Mutter ein Tuch aufgehakt, da war ein großer Kopf an der Wand. Da hab ich mich nicht hingetraut und hab geschrien. Da hat meine Mutter gesagt: der thut dir nichts, das ist bloß ein Schatten. — Wenn ich vom

Jugendhort heimgehe mit meinem Bruder und es scheint der Mond oder die Laterne, und ich seh seinen Schatten, dann steig ich auf seinen Kopf.

Vom Wind: Er reißt den Leuten den Hut herunter und dreht ihn fort. Dann laufens ihm nach und meinen, sie haben ihn jetzt; aber es ist nicht wahr. — Blätter und Papiersegen treibt er in die Höhe und spielt mit ihnen, als wrenns ein Drachen wäre. — Wenn der Wind von vorn kommt, dann kommt man langsam vorwärts; wenn er von hinten kommt, da ist's schön, da schiebt er einen. — Das ist nicht schön vom Wind, wenn er den Regenschirm umstülpt. — Das ist auch nicht schön, wenn er einem Sand ins Gesicht streut, daß man nichts mehr sieht; ich mach schon meine Augen zu. — Der Wind ist stark; er schlägt oft die Thüren zu, daß es kracht, daß man sie gar nicht mehr halten kann. — Wenn man spazieren geht, und der Wind kommt von vorn und man hat einen Schirm dabei, und man will aus dem Regenschirm einen Steden machen (als Stod benützen), und man hält ihn so (schräg nach rückwärts), dann geht auf einmal der Schirm auseinander. — Hemden und Unterhosen werden, wrenns aufgehängt sind, manchmal bieder als der Mann. —

Über Weihnachten: Am Samstag (!) sagens, wenn wir nicht ins Bett gehen, kommt das Christkind und sticht einem die Augen aus. — Ich hab ins Bett gemußt, meine Marie hat aufbleiben dürfen, da hab ich mich gefürchtet, hab gemeint, ein Gesicht ist am Fenster. Da hab ich geschrien, meine Marie soll ins Bett; die ist aber nicht gekommen. Da hab ich mich unters Bett (die Bettdecke) gesteckt. — Wrenns finster ist, wird meine Babett und mein Georg ins Bett geräumt, dann kommt der Baum herein, Stedala (Hölzchen) werden geschnitzt und in die Rüß und Äpfel gesteckt, durch die Zuderstückchen wird mit der Nabel ein Loch gemacht. — Wenn man in der Kammer ist, wird das Schlüßelloch mit einem Handtuch verhängt, daß man nichts sieht. Drin plaudern sie leis, manchmal fällt eine Ruß herunter oder es raschelt. — Wenn der Baum gepußt ist und es thut trompeten, dann schiden sich die Kinder, daß sie hineinkommen. Zuerst blenden einen die vielen Lichter, die ganze Stube, alles sieht grün und rot und gelb aus. Wenn man sich daran gewöhnt hat, geht man zum Tisch, wo die Ware liegt. — Mir ist's am liebsten, wenn abends die Weihnachten ist, weil da die Lichter am schönsten brennen (von einem Poeten). — Wenn die Weih-

nachten vorbei ist, dann wird der Baum zusammengehackt und in den Ofen geschürt. — Der große Hans soll ihn zusammen hauen und schlichten. Er thut aber nicht, macht ein Loch in den Boden, steckt den Baum hinein, mauert fest zu, macht Schneeballen und legt's drauf — ich streue Schnee drauf; man meint, es ist Watte. —

Verschiedene Beispiele: Daß (der schöne Brunnen) ist so ein hoher Brunnen, da sind überall Löcher drin (die durchbrochene Arbeit) und Männchen stehen herum, und unten läuft Wasser heraus. Die Leute sagen, da kommen die kleinen Kinder heraus, das ist aber nicht wahr. — Früh wenn man hineingeht, sieht man die Ware (das nach Osten gerichtete Denkmal des Martin Behaim) ganz deutlich; nachmittag sieht man's nicht mehr geschaid (eine feine Beobachtung!) — Der Himmel muß doch einmal wo herunter gehen und aufhören, sonst fiel er herunter. — Ich weiß eine Laterne, die kann man nicht zusammenhauen (der Laternen=Schatten). Werfen denn die Laternen auch einen Schatten, die sind doch aus Glas? „Bloß die Stengla!“ — Im Sommer, wo's so heiß ist, bin ich krank gewesen, da hat meine Mutter den Laden zugemacht. In dem Laden war ein Loch, zu dem hat die Sonne herein geschienen. Da hab ich's fangen wollen, da wars an's einmal auf meiner Hand, ich hab's nicht halten können. — Wenn man in die Sonne schaut und dann wieder auf den Erdboden, ist die Erde grün — hat allerhand Farben, sieht man blaue Ringe. — Wenn man schreibt und schaut ein Weilchen hinaus in die Sonne und dann wieder auf die Tafel, dann sieht man nichts mehr. — (Was ist eine Chaise?) Hinten zwei große Räder, vorn zwei kleine, ein Dach ist darüber, und da setzt sich der Herr Doktor hinein. Vorn ist ein Boß, da drauf sitzt der Kutscher. (So von zwei Schülern, einem Knaben und einem Mädchen, mit fast denselben Worten in verschiedenen Teilen der Stadt. Ich bemerke dies ausdrücklich, zum Beweis, daß wir zu typischen Auffassungen kommen können. Auch die andern Antworten sind wohl durchaus typisch). —

In der Stadt am Markt, wo die Soldaten ihr Häuschen haben (Hauptwache), muß alle Tag (!) ein anderer wachen. Der geht immer auf und ab und schaut herum. Wenn ein Offizier kommt, wird geschellt. Dann kommen aus dem Haus Soldaten heraus, die stellen sich neben einander hin und warten, bis der Offizier vorbei ist, da darf sich keiner rühren. Dann gehen sie wieder hinein. — Wenn sich die Mailänder setzen, schauen die Flügel unter

den Decken heraus, die ziehen sie nach und nach hinein. — Wenn man ans Netz der Spinne langt, läuft sie davon. Spinne am Finger, man schlenkert, sie fällt nicht auf den Boden, hängt an einem Faden, klettert wieder herauf. Im Wald sind oft solche Fäden zwischen den Bäumen, beim Schwarzbeerpflücken kommen sie einem ins Gesicht. Wenn man auszieht (beim Wohnungswechsel) und die Bilder herunter kommen, dann sind hinter den Bildern Spinnen. — Wenn der Hahn kräht, streckt er den Hals vor, sperrt den Schnabel auf und schlägt mit den Flügeln, macht sich groß. — Ein Hund ist ins Wasser gefallen, das Ufer war steil, und er hätte erlaufen müssen, wenn ihn nicht Männer, die sich gerade gebadet haben, herausgezogen hätten. Wenn er nun Männer mit Badhosen sieht, verkriecht er sich. —

Es ist mir eine Genugthuung, hier ein Beispiel einschalten zu können, das ich einem gleichgesinnten Freunde danke. Die Aussagen betreffen den zur Erinnerung an die erste deutsche Eisenbahn gebauten Kunstbrunnen. Dieser trägt auf einer Seite seines Obeliskens eine Darstellung der ersten Ankunft des Zuges und auf der andern die Straße von Fürth nach Nürnberg, wie sie damals war, mit ihrem mühseligen Verkehr, als Gegensatz zu dem leichteren Verkehr, den wir dem Dampftrab verdanken. Links und rechts sind zwei Frauen, die beiden Nachbarstädte versinnbildlichend. Ich unterlasse eine eingehende Beschreibung des Brunnens, da ich den Antworten der Kinder soviel Vergegenwärtigungskraft zutraue, daß sich der Leser leicht ein Bild der einzelnen Teile schaffen kann.

Die Eisenbahn fährt gerade herein. Der Ludwigsbahnhof ist drauf. Die Männer halten ihren Hut hin (so für jubeln!), einer hat ein Pistol, (der Schußmann mit dem Gewehr!) der thut die Kinder wegstieren, der hat auch einen Säbel und einen Helm auf. Einer hat einen Koffer, eine Frau hat einen Handkorb. Die Frauen führen ihre Kinder an der Hand. — Auf dem andern Bild sieht man Bäume, die sind recht dünn und hoch (Pappeln). Ein Orgelmann ist drauf, der hält den Hut auf. Eine Kutsche fährt (Omnibus), ein Postillon sitzt droben, der hat eine Trompete. Ein Hund springt und bellt. Die Sonne scheint. Ein Mann schiebt einen Kinderwagen, der muß sich recht plagen. Ein anderer schmißt auch arg und wischt sich mit dem Taschentuch ab. Seinen Hut hat er auf einen Stock gesteckt. Seine Frau geht neben ihm, die hat einen

großen Strohhut auf (wie sie damals getragen wurden) und einen großen Schirm aufgespannt. — Oben drauf steht ein Engel. Der Engel steht auf dem Rad und das Rad hat Flügel (ein andermal: das Rad fliegt), ein Bein hebt er auf. — Hüben und drüben ist ein Becken. Da sind Köpfe, aus ihrem Mund läuft Wasser heraus. Frösche sind auch da, die halten ein Band hin. Auf dem Band steht etwas. — Zwei Frauen sitzen dort, die haben eine Krone auf dem Kopf. Eine Frau hat einen Kranz, eine hat etwas in der Hand (Füllhorn), da sind Blumen drin. —

Hierzu gestatte man eine allgemeine Bemerkung. Ein solcher Gegenstand hat den Vorzug, ähnlich einem klassischen Lesestück, jung und alt anzuziehen. Selbst eine Beschreibung darüber ist keine eines Erwachsenen unwürdige Aufgabe. Sie ist auch gar nicht so einfach. Man kann in Zeitschriften gar oft Beschreibungen von Bildern begegnen, denen man es nur zu sehr anmerkt, welche Mühe die Verfasser damit hatten. Auch wird man mit der Annahme nicht fehl greifen, daß sich Eltern mehr für solche Arbeiten interessieren, als für Schöpfungen folgenden Schlags: „Die Katze ist ein Haustier, sie hat vier Beine und einen Schwanz.“

An diese Ergebnisse hätte sich nun die Darlegung der unterrichtlichen Verwertung anzuschließen und die Erörterung dessen, wie ich mir die wissenschaftliche Ausbeute denke. Doch vorher sind drei wichtige Unterfragen, von mir bereits gestreift, zu erledigen. Wie schon aus den angeführten Beispielen ersichtlich ist, kommen die Mitteilungen der Kinder in buntem Durcheinander. Was den Kindern eben einfällt, das bringen sie; von einer Disposition ist nichts zu verspüren. Von einer solchen wissen sie nichts, und nach einer solchen sprechen sie auch nicht. Erzählungen von Erlebnissen ausgenommen; doch da ist es die Disposition der Thatfachen, der sie folgen. Man muß daher im Anfang nicht darauf bringen, vielleicht im ganzen 2. Schuljahr noch nicht, daß sie ihre Gedanken geordnet aussprechen. Ein solches Verlangen würde ihnen den Mund verschließen. Wie es den Kindern dieses Alters auch ganz gegen den Strich geht, wenn auf den Eifer ihrer Mitteilungen die Dusche stilistischer Korrekturen fällt. Nach und nach werden sie sich an eine Disposition im Aussprechen ihrer Gedanken gewöhnen müssen. Vorbereitet wird dies einmal dadurch, daß man nichts schreiben und lernen läßt, als was wohl geordnet ist und zum andern

dadurch, daß man die Kinder sobald als möglich die Hauptteile von Befestücken finden läßt. Dämmert in ihnen die Notwendigkeit einer Ordnung der Gedanken, so ist es an der Zeit, ihren bisher ungehemmten Gedankenfluß zu regulieren. „Das gehört nicht hierher! Wir sprechen jetzt von dem und dem. Später! Merkt's euch schön!“ So gewöhnen wir die Kinder allmählich an eine geordnete Darlegung ihrer Gedanken.

Mit dieser Forderung, die Kinder im Aussprechen ihrer Beobachtungen anfangs frei gewähren zu lassen, ist die andere nahe verwandt, dieses Aussprechen nur dann zu veranlassen, wenn uns der Lese-Unterricht zufällig auf einen Gegenstand geführt hat, wenn ein solcher unerwartet vor das geistige Auge der Kinder getreten ist und sie zum Verweilen nötigt¹⁾. So „planlos“ kommen die Kinder auch draußen zu ihrem Wissen, und dies ohne Schaden. Eine Zusammenstellung und Vergleichung des Zusammengehörigen und die schließliche Gruppierung, das eigentlich Bildende am Unterricht, muß natürlich folgen. Dazu sind wir in der Schule. Damit stehen wir direkt vor einer viel umstrittenen, von Ziller aufgestellten Forderung: vor der Forderung, den Unterricht in der Heimatkunde anzulehnen, ihn an den Gesinnungsunterricht anzulehnen. Und diese Angelegenheit halte ich für so wichtig, daß ein längeres Verweilen gerechtfertigt ist. Ziller fordert den angelehnten Unterricht in der Heimatkunde deshalb, weil nur dadurch die Einheitlichkeit der sittlichen Persönlichkeit mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe verbunden werde, und er erblickt infolgedessen im selbständigen heimatkundlichen Unterricht eine Gefährdung des Erziehungsziels. Nur wenn der heimatkundliche Unterricht abhängig sei vom Gesinnungstoff, wodurch dem letzteren das Übergewicht gesichert werde, so kalkuliert Ziller, nur dann sei eine sichere Aussicht vorhanden, daß das sittliche Prinzip dominiere. Dieses Argument Zillers für den angelehnten Unterricht führt uns direkt ins Zentrum der Herbart'schen Pädagogik. Es ist darum auch für jeden von höchster Beweisraft, der glaubt, der Wille gehe allein aus künstlich gemachten, rein geistigen Gebilden, den Vorstellungen hervor, sei von ihnen allein abhängig, wonach also, da der sittliche Charakter nun einmal das alleinige Erziehungsziel sein

¹⁾ Damit will ich aber nicht den großen Wechsel guthelßen, der für Zingers Heimatkunde (7. Aufl. Berlin 1893) charakteristisch ist, die, nebenbei gesagt, immer noch das Hauptwert auf diesem Gebiet ist, reich an feinen Bemerkungen und Beobachtungen.

soß, nur die Bildung sittlicher Vorstellungen nötig sei, um sittliche Menschen zu erziehen. Weniger gewichtig wird die Zillersche Behauptung allen denen erscheinen, die wissen, daß sittliche Einsicht nicht stets sittliches Handeln zur Folge hat, daß neben der Lehre unmeßbare Größen, wie Licht, Luft, Klima, Blut, Rasse, Stand wesentlich zur Gestaltung unserer geistigen Individualität beitragen und daß Temperament, Nahrung und Umgang unser Wollen und Handeln wesentlich beeinflussen; daß demnach der Unterricht wohl für Bildung sittlicher Einsicht garantieren kann, und auch das nur mit Unterschied, während die Einwirkung auf das sittliche Handeln stets ein zufälliges sein wird. Wo aus den Händen des Erziehers ein Charakter hervorgeht, da möge der Erzieher nur hübsch bescheiden sein und nicht sich das große Verdienst zuschreiben, und wenn aus einer Familie ein haltloser Mensch hervorgeht, da rede man nicht voreilig von Schuld und Verschulden. Da sind Abnormitäten, im Gehirn oder sonst wo, vorhanden, gegen die wir so ziemlich machtlos sind. Doch im Grunde genommen, was wissen wir eigentlich von diesen Dingen? Nur soviel, daß der Erzieher wohl Anlagen ausbilden, aber nicht, wo sie fehlen, herbeischaffen kann. Auf Grönland kann man keine Feigen bauen. Cum grano salis verstanden, möchte ich sogar behaupten: Der Mensch ist fertig, wenn er auf die Welt kommt. Wie unabhängig das Handeln von der sittlichen Einsicht sein kann, das kann uns das eine Beispiel Schopenhauer lehren, dessen ethische Anschauung, von ihm mit Leidenschaft zeit seines Lebens verfolgt, bekanntlich wiederholt in schroffsten Gegensatz zu seiner Lebensführung zu stehen kam, wie ja auch seine „Aphorismen zur Lebensweisheit“ nicht auf dem Boden seines Systems stehen. Auch Rousseaus wäre hier zu gedenken. Der Herbartianer aber bildet den Gedankenkreis, und am Musterbilde sittlicher Tugend kanns dann nicht fehlen.

So wenig ein zwingender Einfluß der sittlichen Erkenntnis auf das sittliche Handeln nachgewiesen werden kann, so wenig glaub ich, daß die Erkenntnis der Außenwelt der sittlichen Persönlichkeit schaden könne, daß deshalb das realistische Erkennen stets unter dem Banner der Gesinnung zu stehen, nur von ihr seine Direktiven entgegen zu nehmen habe. Es wäre ja sonst schwer zu begreifen, wie es bereits vor Ziller, ja bereits vor jedem Schulunterricht sittliche Menschen, sittliche Weltanschauungen, sittliche Genien gegeben haben kann. Beide Gebiete, das ethische und realistische, bestehen

friedlich neben einander. In dem Denken eines Volksschülers gewiß. Sie sind von Haus aus heterogener Natur und verfolgen im Unterricht verschiedene Ziele, wenn sie sich auch im Effekt schließlich nähern. Die Belehrung über ethische Dinge hat den Zweck, Richtpunkte für den Verkehr der Menschen unter einander festzusetzen; und indem wir den werdenden Menschen die Natur erkennen lehren, kommen wir einfach einem Trieb des menschlichen Geistes entgegen. Will man diesem Trieb ein pädagogisches Ziel stecken, so kann es nur das sein: Den werdenden Menschen zu befähigen, daß er die Welt kennen und durch Ideen beherrschen lerne und ihn dadurch mehr und mehr von dem Einfluß der Natur zu befreien, unter dem die in mythischer Anschauung versunkenen, von bloßen Naturerscheinungen geknechteten Naturmenschen seufzen. Jeder wahre Unterricht läuft auf Kräftigung und Befreiung hinaus.

Weiter verspricht man sich auf Zillers Seite vom angelehnten Unterricht eine wohlthätige Befreiung von dem Druck, den das Gefühl gänzlicher Unbestimmtheit in Rücksicht auf den realistischen Lehrstoff im Gefolge hat. Daß dieser Druck besteht, hat wohl schon jeder gefühlt, dessen Denken und Thun nicht darin aufgeht und sich damit zufrieden gibt, das im Lehrplan vorgeschriebene Pensum „beizubringen.“ Und diese Arbeit wäre schwerlich entstanden, wenn ich diesen Druck nicht wiederholt am eigenen Leibe empfunden hätte, wenn dieser Druck bei mir nicht chronisch geworden wäre. Dem Kenner der im Zillerschen Geiste gehaltenen Literatur wird jedoch nicht entgangen sein, daß die erwartete Befreiung bis jetzt nicht eingetreten ist. Denn da eine Auswahl aus dem durch den Gefinnungs=Stoff gebotenen Material doch getroffen werden muß, wie Ziller zugesteht¹⁾ und da sie von den Verfassern der Schuljahre in der That in jeder Auflage des 1. Schuljahres anders getroffen wurde, da weiter auch aus andern Quellen passendes Material zugelassen werden muß²⁾, der Gang des analytischen Unterrichts also doch nicht ausschließlich von dem des synthetischen abhängig ist (analytisch und synthetisch im Zillerschen Sinn genommen); da es weiter die Verfasser der Schuljahre für nötig erachten, vor gefährlichen Anticipationen zu warnen³⁾, was angesichts der erschreckenden Forderungen, denen Ziller und Göpfert beim Robinson genügt

¹⁾ Jahrbuch 1871 S. 121.

²⁾ 1. Schuljahr. 5. Aufl. S. 234.

³⁾ 2. Schuljahr. 3. Aufl. S. 26.

wissen wollen, ganz am Platze ist, so werden wir diesen angeblichen Vortheil vorderhand noch auf sich beruht sein lassen. Das ist diesem Versuch, den realistischen Stoff abzugrenzen, indessen zuzugestehen, daß er einen Fortschritt zum Bessern bedeutet. Ist die Unsicherheit auch nicht gehoben, so ist sie doch weniger fühlbar. Aber selbst dann, wenn man einmal einig sein wird, wenn man mittels der Wurfsschaukel der Praxis zu einem befriedigenden Resultat gekommen sein wird und damit die bis jetzt nur auf dem Papier stehende wohlthätige Befreiung von dem Druck gewonnen zu haben glauben darf — die Frage wird vor dem denkenden Lehrer nach wie vor stehen: Ist der ausgewählte Stoff der richtige? Haben wir nicht, beeinflusst von dem ausgewählten Gefinnungsstoff, Wichtiges übersehen? Zu einer jedermann befriedigenden, zu einer wissenschaftlichen Grundlage kommen wir also auf diesem Wege nicht.

Auf all das hat bereits Ruthefius in seiner gründlichen Schrift¹⁾ „Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan“ hingewiesen, obwohl er bezüglich des ersteren Punktes von einer anderen Voraussetzung ausgeht als ich: er steht auf dem Boden der Herbart'schen Psychologie und sucht den Schüler Herbart's, Ziller, durch den Meister selbst zu widerlegen. Einen zuverlässigen Weg, wie wir der Willkür entgehen könnten, zeigt auch er nicht. Glücklich ist aber seine Polemik in einzelnen Theilen doch. Weniger glücklich scheint er mir mit seiner Polemik gegen eine andere, für den angelehnten Unterricht ins Feld geführte Begründung zu sein, die Begründung nämlich, daß sich Kinder leichter über einen Gegenstand ausdrücken, wenn er ihnen im Gefinnungsstoff gleichsam persönlich nahe getreten ist, wenn er noch im Lichte desselben steht. Wohl ist es wahr, das Wort Zillers, daß M. gegen seinen eigenen Urheber ausspielt, daß das Kind „den Gegenständen der Heimat schon vor dem Anschauungsunterricht und ohne denselben mit den innigsten Gefühlen der Vertraulichkeit entgegenkommt“; aber nicht minder wahr ist es, daß Kinder eher zur Besprechung z. B. über den Ziehbrunnen zu haben sind, wenn er ihnen in der Frau Holle begegnet ist, als wenn ihnen unmittelbar angekündigt wird: Wir wollen heute über den (von Spaziergängen her bekannten) Ziehbrunnen in Erlensstegen oder Gleishammer sprechen. Obgleich auch das ein andrer Ding ist, als über den Ziehbrunnen an sich oder nach einer Abbildung zu sprechen. Es ist eben zweierlei: Interesse an etwas haben und — sich mit Interesse über etwas AU=

¹⁾ Weimar, Böhlau. 1890.

tägliches aussprechen, sich, man verzeihe! darüber schulmeistern zu lassen. Diesen Unterschied übersehen zu haben, das ist der Irrtum von Ruthefius. Im Grunde genommen ist uns also der angelehnte Unterricht nur eine List, den Schüler für unsere Absicht zu gewinnen. Freilich ist die Lust, über einen in einer Erzählung auftretenden realistischen Gegenstand sich auszusprechen, an ihm zu lernen, um so größer, je größer die Wirkung eines solchen Stoffes an sich ist, je stärker die Wucht ist, mit der er auf die Seele des Kindes wirkt. So ist sie beispielsweise beim Robinson weit größer als bei unsern kurzatmigen Erzählungen, an die wir leider noch gebunden sind. Wer es einmal erfahren hat, wie durch den Robinson nicht bloß das sympathische Interesse für den Helden, sondern auch das empirische und spekulative für alle realen Dinge, soweit sie Robinson angehen, in hohem Grade wachgerufen und fest gehalten wird, der wird auf immer von der Meinung kuriert sein, der selbständige Unterricht in der Heimatkunde sei gerade so interessant, für Lehrer und Schüler, und auch ebenso fruchtbar, wie der angelehnte. Und dieses Interesse trägt sich auch auf das Thun des Schülers außerhalb der Schule über. Kann man von einem Unterricht mehr wünschen?

Ruthefius sieht aber auch Gefahren im angelehnten Unterricht. Seite 123 befürchtet er, daß eine fortgesetzte, lediglich vom Gesinnungsunterricht beeinflusste Bearbeitung des Geisteslebens das Kind einer unmittelbaren, freien Auffassung der Dinge und Ereignisse entfremde; das Kind würde alles in einer Beleuchtung sehen, in welche die Natur die Gegenstände nicht gestellt hat; es würde nicht mehr getroffen werden von den Eigentümlichkeiten der Dinge selbst; die Leichtigkeit würde ihm verloren gehen, „jedes Ding als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden.“ Dieses Wort Herbart's ist gegen die Seuche gerichtet, „alles auf Moral unmittelbar zu beziehen“ und durch das Medium der Moral zu betrachten und zu beurteilen und da ganz am Platze, aber nicht gegen den angelehnten Unterricht. Und S. 97 fragt er: „Würde ein Gedankenkreis mit solchen Verknüpfungen und den von ihnen abhängigen Reproduktionen noch ein Spiegelbild der Wirklichkeit sein?“ Auch die Verfasser der Schuljahre glauben diesen schon öfter laut gewordenen Vorwurf berücksichtigen zu müssen; sie wollen wenigstens vermeiden wissen, daß eine erdrückende Abhängigkeit¹⁾ eintrete.

¹⁾ 1. Schuljahr. 5. Aufl. S. 234.

Nun, wie ist's denn, wenn das Kind in einer Erzählung auf einen Naturgegenstand stößt? Macht des Kindes Phantasie nicht sofort einen Sprung in die Wirklichkeit, sucht es nicht den Baum, den Strauch, den Hof eines Befestigungs in seiner Umgebung, und werden wir, wenn ein solcher Gegenstand der Besprechung erheischt, nicht möglichst einen allen bekannten Gegenstand als Objekt unserer Besprechung wählen? Das müssen wir doch, wenn unser Unterricht anschaulich sein soll. Und schadet es denn, kommt nicht ein gemüthlicher Zug in die Naturbetrachtung des Kindes, wenn es beim Anblick einer Biege an das Märchen vom Wolf und den sieben jungen Geißlein denkt? Oder liegt es in unserer Macht¹⁾, zu vermeiden, daß das Kind bei dem Wasser, aus dem Pharaos fette und magere Kühe stiegen, an seinen Dorfteich denkt? Gleichen sich mit unterlaufende Unzuträglichkeiten nicht mit der Zeit wieder aus? Sind wir nicht auch so gewachsen? Der von Muthesius viel citierte und mit Recht geschätzte B. Golz hätte ihm hiefür Beispiele genug an die Hand geben können; eine von ihm angeführte Reflexion Golzens (Anmerkung S. 7) paßt genau hieher. Ich glaube sehr, daß M. durch die Übertreibungen und Ausartungen, von denen sich nun einmal keine neu auftretende Idee frei halten kann, zu weit geführt wurde und möchte aus seiner vorsichtig eingeschobenen Einschränkung, daß er nur gegen den angelehnten Unterricht sei, wie er in der Bearbeitung der Zillerschen Schule vorliegt (S. 104) und aus seiner Bemerkung (S. 86), daß die Heimatkunde gern die gleichzeitige Betrachtung der in einer Heyschen Fabel vorkommenden Tiere übernehme, die Hoffnung schöpfen, daß M. noch zu gewinnen sei. Und daß einen solchen Mann zu gewinnen auch im Kreise Zillers aufrichtiger Wunsch sein muß, wird jeder glauben, der der Meinung ist, daß man der ernstesten, gründlichsten Arbeiter nicht zu viel haben kann. Muthesius kann sich dann ja, sollten wieder Bedenken in ihm aufsteigen, mit seinen eigenen Worten (S. 97.) trösten, die er jetzt nur schwer in Einklang zu setzen vermögen wird mit seinen Bedenken gegen vermeintliche Gefahren des angelehnten Unterrichts, mit seinen Worten: „Die Reproduktionen werden trotz

¹⁾ M. sagt zwar S. 65: „Bei dem Schüler wünschen wir eine freie, dem Inhalt des Aufzunehmenden wirklich entsprechende Apperzeption. Er soll sich nicht ein Thal, welches ihm im geogr. Unterricht geschildert wird, gerade so vorstellen, wie ein Thal der Heimat.“ Ja, wünscht nur! Die Phantasie lehnt sich in den ersten Schuljahren doch an Bekanntes an.

aller Bemühungen des konzentrierenden Unterrichts den Weg vorziehen, auf den sie das Beieinander der Dinge und Ereignisse in der Natur gewiesen hat; es wird ein vergebliches Bemühen sein, die Sonne der Erfahrung durch das Kerzenlicht des Unterrichts zu verbunkeln.“

Gefahren sind also nicht vorhanden; doch thun wir um der Sache willen gut, uns vor einer Überschätzung zu hüten. Ich bin für den angelehnten Unterricht aus dem Grunde, weil wir dem Kinde den heimatkundlichen Unterricht erleichtern¹⁾. Auch folgendes Wort eines scharfblickenden Pädagogen möge man bedenken: „Wenn es möglich wäre, die gesamte Fülle des Wissenswürdigen in die Form gelegentlicher Belehrungen zu bringen, (d. h. so, wie die Kinder draußen im Leben eben auch zu ihren Kenntnissen kommen) würde der Unterricht ebenso leicht und angenehm als sicher in seiner Wirkung sein.“ Und Hildebrand (a. a. O. S. 188) erinnert uns an die Tatsache, daß „beiläufig Beigebrachtes rascher und fester haftet, als was im sog. systematischen Zusammenhange vorkommt, ähnlich wie Genaschtes besser schmeckt als das Essen nach dem System der Uhr und Hausfütte.“ Doch habe ich noch einen Grund für den angelehnten Unterricht bereit, den ich wenigstens zur Diskussion stellen möchte. Nach meiner Meinung ist der angelehnte Unterricht nicht bloß zu empfehlen, er ist zu Zeiten geradezu geboten. Muß ich denn nicht, wenn während des Lesens eine Sache nach Klarstellung ruft, muß ich denn diese Klarstellung nicht vornehmen? Diese der Vorbereitung zuzuweisen, geht nicht immer an, ich kann deren Wirkung doch nicht durch allen möglichen Kleinkram zersplittern! Die Vorbereitung sollte, wird sie angewendet, überhaupt alles, was mit der Idee des Lesestückes nichts zu thun hat, ausschließen. Das dürfte die einfachste Lösung der Frage sein, was der Vorbereitung zuzuweisen sei. Daß eine Ausführung im Sinne Billers thatsächlich ihre Schwierigkeiten hat, wird von den Verfassern der Schuljahre zugestanden²⁾; doch sind deren Bemerkungen

¹⁾ In obern Klassen schließe ich, entsprechend der veränderten Sachlage, aus einem andern Grunde an als in Elementarklassen: hier gilt es, die Kinder zum Sprechen zu bringen; dort heißt es, die Wißbegierde lebhaft spannen. So knüpfe ich an die Geschichte von der Entdeckung Amerikas die Besprechung des Landes daran, weil die Erzählung die Organe zur Aufnahme der geogr. Dinge empfänglich gemacht hat.

²⁾ 2. Schuljahr. 3. Aufl. S. 45.

nicht befriedigend, weil der eigenen Sicherheit ermangelnd. Und kommt man mit der Forderung, die Vorbereitung müsse sämtliche Schwierigkeiten eines Stoffes heben, nicht in Widerspruch mit sich selbst? Auf der einen Seite führt man als wichtigen, nach meiner Auffassung einzigen Grund für den angelehnten Unterricht ins Feld, daß vom erzählenden Stoff Licht auf die realistischen Dinge darin falle, und auf der andern will man das Licht erst leuchten lassen, wenn die realistischen Dinge bereits behandelt sind. Wird dadurch der Wert des Anschließens nicht illusorisch? Und was soll aus der Erfahrung werden, daß Lesen ein müheloser Genuß sei? Was wird werden, wenn das Kind das Wort nicht fragen lernt?

Wird sich der gesamte realistische Stoff anschließen lassen? Das ist natürlich nicht zu beantworten, ohne daß man ein bestimmtes Lesebuch im Auge hat und ohne daß man weiß, was einer in der Heimatkunde behandeln wissen will. Sollte es jedoch Stoffe geben, die anzuschließen es an der Gelegenheit fehlte, die an die Jahreszeiten gebundenen werden wohl stets solche sein, dann müssen wir uns eben ohne das behelfen. Auch ist nicht zu vergessen, daß es noch eine andere Gelegenheit gibt, wo Kinder gern zur Besprechung geneigt sind. Über den Wind z. B. wird sich am besten sprechen lassen, wenn er die Kinder eben in die Schule getrieben hat, wenn er, sein melancholisch-wildes Lied pfeifend, ums Haus tanzt. Und diese Gelegenheit dürfte der andern wohl vorzuziehen sein, da dabei die Sinne lebhaft erregt sind. Hinderlich für die Besprechung ist die Erregung der Sinne jedoch nicht, da es sich um einen alten Bekannten handelt. Aber da wir diese Gelegenheit nicht immer, ja selten haben, so werden wir doch die andere, die uns der erzählende Stoff bietet, nicht zurückweisen?

Doch es ist Zeit, daß wir den Faden unserer Ausführungen wieder aufnehmen. Drei Unterfragen seien es, die zu erledigen wären, habe ich angekündigt. Zwei derselben sind beantwortet: dem Erguß der kindlichen Mitteilungen darf nicht gewehrt werden, an ein geordnetes Ausprechen der Gedanken sind die Kinder erst nach und nach zu gewöhnen, und: Belehrungen und Besprechungen über Gegenstände des heimatkundlichen Unterrichts sind an die Erzählungen anzuschließen. Drittens ist zu bedenken, daß die Kinder in der 2. Klasse ihre Gedanken noch stark mundartlich ausdrücken. (An diesen Teil wird sich organisch die unterrichtliche Behandlung der gewonnenen Resultate anschließen.) Es mag auffallen, daß ich

Schülern des 2. Schuljahres noch im Dialekt zu sprechen erlaube, und gar mancher Schulaufsichtsbeamte würde dies mit der Erklärung als unstatthaft abweisen, so etwas könne im Anfang des 1. Schuljahrs geschehen, aber nun und nimmermehr im 2., die Kinder seien von Anfang an energisch an die Schriftsprache zu gewöhnen. Der letzteren Meinung wird niemand widersprechen, die Zeiten sind wohl vorbei, wo Philipp Wadernagel und Burgwardt den Dialekt als Unterrichtssprache in der Volksschule erklären durften; aber das steht mir außer Frage, daß sich die Gewöhnung an die Schriftsprache nicht über das Ende eines Jahres abbrehen läßt. (Man gestatte das Bild.) Die Resultate in der Beherrschung der Schriftsprache sind nach einem Jahre beim besten Unterricht noch so bescheiden, der hochdeutsche Wortvorrat so gering und die Sicherheit der Kinder noch so mangelhaft, daß der Schüler unmöglich alles das, was er in seinem Innern trägt, hochdeutsch ausdrücken kann. Was er in der Schriftsprache ausdrücken kann, ist nur Schulwissen, also herzlich wenig. Verziehe ich auf den Dialekt, so begeben sich nicht nur eines wesentlichen Hilfsmittels, meinem Unterricht Leben einzulösen, ich verbede geradezu das innerste Leben des Kindes, da nach einem Wort Goethes der Dialekt das Lebenselement ist, in dem die Seele am freiesten atmet. Der reiche Seeleninhalt des Kindes ist für den Unterricht verloren, er kann nicht in die Höhe der Bildung gehoben d. h. nicht in die Schriftsprache übersezt werden, und die doch gepflegte Schriftsprache ist eine dürre Hülse ohne Leben, ohne Triebkraft. Sie ist angeleimt, nicht gewachsen. Wird aber ein von einem Kinde im Dialekt geäußelter Gedanke in die Schriftsprache übertragen, so verhilft das den Kindern zu einer Kenntnis des Hochdeutschen, wie nichts sonst; es weckt im Kinde Freude am Hochdeutschen, wenn es seinen Gedanken in feinerem Gewande sieht, seinen Gedanken, wenn das niedere Ding, mit Hildebrand zu reden, gleichsam aus seiner Gemeinheit gehoben wurde. „Da quillt die echte Bildung¹⁾, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden.“ Beim Übertragen ist freilich mit der kindlichen Fassung eines Gedankens schonend zu verfahren. Neue Wörter und neue Wendungen den Kindern zusammen zuzumuten, das ist zuviel auf einmal. „Im Winter, wenns recht kalt ist, da friert die Schiene zu, und da hüpfst sie manchmal raus, die Pferdebahn.“ Ober:

¹⁾ H. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. 3. Aufl. S. 15.

„Blätter und Papierfetzen treibt er (der Wind) in die Höhe und spielt mit ihnen, als wenns ein Drachen wär.“ So lauten, in die Schulsprache übertragen, zwei Sätze, die mir von Schülern gesagt wurden. So lasse ich sie auch schreiben. Man stoße sich nicht an kleinen Unkorrektheiten. In Mittel- und Oberklassen wird man eine derartige Fassung nicht durchschlüpfen lassen; aber wir sind ja im 2. Schuljahr, da sind solche Bequemlichkeiten nicht nur erlaubt¹⁾, sondern sogar psychologisch geboten, wenn es nämlich richtig ist, in einen neuen Zustand nicht mit Gewalt zu versetzen, sondern hinein wachsen zu lassen. Alle organische Politik verfährt so. Stünde uns eine Untersuchung über die Sprache der Kinder zugebote, so würde die Überzeugung leichter Wurzel fassen, daß ein Übergang auch in stilistischen Dingen notwendig ist. Hier nur noch dies: Ist die verlangte Bequemlichkeit, wie man unsere Art einstweilen noch nennen mag, ganz abgesehen von dem besonderen Zweck, den sie hier hat, ist sie denn etwas Schlimmes²⁾? Erzielen nicht Dichter damit ihre feinsten Wirkungen. „Und dem Schäfer sein Haus, und das steht auf zwei Rad.“ Wer möchte diesen köstlichen Vers (aus Mörikes Storchensbotschaft) gegen den exakten, nicht Sonnenschein, sondern Schulkstaub verratenden Satz vertauschen: „Das Haus des Schäfers steht auf zwei Rädern?“ Und hören wir in dem einen Sommerlied Reinicks nicht gleich im ersten Vers das Kind schmeicheln? „Dem Sommer, dem bin ich absonderlich gut.“ Ein ängstlicher Schulmonarch würde den letzten Satz beileibe nicht in einem Aufsätzchen schreiben lassen. Nicht einmal: dem Sommer bin ich gut. Höchstens: Ich bin dem Sommer gut, oder: ich liebe den Sommer. Auf jeden Fall: der Sommer ist die schönste Jahreszeit. „Und oben fliegt der Geier, der hat ein scharfes Aug,“ das ist Volks-, Dichter- und Kindersprache. Im Schulkanzleistil heißt das: der Geier, welcher scharfe Augen besitzt, fliegt oben. Besitzt, besteht, befindet, verschieden, bedeckt, — das sind die goldenen Nägel in den den Unterkläffern oktrozierten Aufsätzen. Daß ich aber nicht der Despot bin, der das Hergebrachte mit Stumpf und Stiel ausrotten möchte, wird sich zeigen.

¹⁾ Ähnliches fordern bereits Finger, Heimatkunde. 7. Aufl. S. 21 und O. Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. S. 72.

²⁾ Vgl. hiezu Hildebrand a. a. O. S. 33 ff. Auch auf die Briefe der Frau Rath sei hier, ungehöriger Weise, verwiesen. Ihre Lektüre ist eine prächtige Kur für steifbroshierte Leute.

Wer überträgt? Natürlich der Lehrer. Zu Änderungen, zu Verbesserungen, das merke man sich, sind die Kinder bereit, wenn sie über einen Satz vollständig verfügen, wenn sie eine gewisse Sicherheit in der Beherrschung der Sprache haben, auf unserer Stufe also, wenn sie einen Satz auswendig können, nicht, wenn sie ihn mit Mühe und Not zusammen geklaubt haben, wie es dort ist, wo man streng auf die Schriftsprache dringt. Zur Besprechung von Sachen sind die Kinder der Unterklasse ebenso gern bereit, als sie es zu sprachlichen Künsteleien schwer sind, und dies bei Vorfällen wieder eher als beim Sätzeilden. Warum wohl? — Die Schüler haben sich in buntem Durcheinander ausgesprochen, der Lehrer hat sich notiert, was und von wem es gesprochen wurde, er ordnet die Sätze nach ihrer Zusammengehörigkeit und diktiert sie. Der Aufsatzunterricht ist in den ersten Schuljahren, genauer im 2. und 3., also nicht viel mehr als ein Herauslocken und Diktieren von eigenen Gedanken der Schüler; für das selbständige Niederschreiben solcher sind sie hier noch nicht reif. Vor jedem Satz veranlaßt man den Schüler, der den folgenden Gedanken beigezeichnet hat, diesen zu wiederholen. Auf diese Art wächst der Stil, die hochdeutsche Form aus des Schülers Gedanken, im Gegensatz zu dem im Leben gar nicht seltenen Verfahren, zuerst nach der Form zu tappen („indem, daß ich“) und dann nach dem Gedanken zu suchen, der dann in der Regel windig genug ausfällt. Ist so ein Aufsatzen ganz in den geistigen Besitz der Schüler übergegangen, haben sie es vielleicht sogar wörtlich ihrem Gedächtnis eingestellt, läßt sich auch für kleine Änderungen¹⁾ die Teilnahme gewinnen. Also noch einmal: Änderungen an einem Satze vornehmen müssen, den die Mehrzahl nur unsicher nachsprechen kann, den sie nicht überblickt, ist wie alle Arbeit im Unklaren eine Qual. Das Beschauen der eigenen Fehler und Schwächen ist für Kinder ohnedies keine Lust. „Das und das allein ist die Aufgabe²⁾ der Stilübung: den eigenen Inhalt der Schülerseele heraus zu locken und daran die Form zu bilden.“

Ich reihe hier noch zwei ausgeführte Beispiele aus dem Ende des 2. Schuljahres an, zwei Beispiele aus dem spezifisch lokalen

¹⁾ An guter Literatur darüber fehlt's nicht. Ich nenne nur die leider etwas breit ausgefallenen deutschen Stilübungen von A. Kleinschmidt. I. XI. (Leipzig, Brandstetter).

²⁾ Hilbrand a. a. O. S. 55.

Teil der Heimatkunde und eben solche, die auch den befriedigen können, dem ob meinem für die erste Zeit verlangten Sansculotten-Stil eine gelinde Gänsehaut aufgelaufen sein mag. Für meinen Geschmack sind sie allerdings schon beinahe zu steif.

Auf dem Theresienplatz steht das Denkmal des Seefahrers Martin Behaim. Er steht auf einem Stein und ist aus Eisen gemacht. Er schaut nach Osten; den rechten Fuß hat er etwas vorgelegt. Sein Haupt ist bloß. Lange Haare hängen bis auf die Schultern herab. Seine rechte Hand ruht auf einer Kugel und hält einen Stift, die linke hat ein Schwert gefaßt. (M. B. trug ein Kleid von starkem Blech. Ein solches Kleid nennt man einen Panzer. Wer einen Panzer anhatte, der war ein Ritter. Der Panzer schützte gut gegen Hieb und Stich. Gegen Kugeln hilft der Panzer nichts. Die Ritter kämpften mit Schwert, Speiß und Schild.)

Der Springbrunnen am Lauferthor. Auf einem Sockel mitten im Becken steht ein nackter Knabe. Der Knabe schaut nach Süden. In der rechten Hand hat er einen Fisch, der speit Wasser aus. Mit der linken Hand hält er einen Dreizack. (Eine Heugabel, sagen die Schüler.) Auf seinem linken Arm liegt ein Reh. Neben ihm sitzt ein Hund und zwar auf der linken Seite. Der schaut in die Höhe zu seinem jungen Herrn. Der Knabe ist ein Fischer.

Dem allen möchte ich zwei Beispiele, Muster pädagogischen Unvermögens, anfügen, die ich im ersten Jahre meiner Praxis — Straf mich nicht in deinem Zorn! — selbst verbrochen habe,

von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt,
und rings umher lag schöne grüne Weide.

Ich fand sie kürzlich, unter alten Papieren kramend, zufällig in einem Vorbereitungsheft aus jener Zeit und glaube dem Leser damit eine Freude zu bereiten.

Das Eisen ist ein unedles, aber nützliches Metall. Es kommt selten rein oder gebiegen vor. Man kann es nur bei einer starken Hitze schmelzen. Es gibt Gußeisen, Stabeisen und Stahl. An dem Eisen bildet sich Rost.

Das Schaf gehört zu den Wiederkäuern. Es hat schlanke Beine und einen buschigen Schwanz. Das Schaf ist mit Wolle bedeckt. Seine Nahrung besteht aus Gras, Klee und

Rüben. Am liebsten leckt es Salz. Das Männchen heißt Hock oder Widdler. Das Schaf ist dumm, aber auch zahm und geduldig. Es nützt uns durch sein Fleisch.

Auch einen Spaß, den ich nach dem Fund von diesen Petrefakten hatte, erlaube ich mir mitzuteilen. Ich halte ihn in mehrfacher Hinsicht für lehrreich. Als ich meiner Frau die beiden Beispiele vorgelesen hatte, meinte sie lachend, das zweite wäre nicht vollständig, es fehle ein sehr wichtiger Gedanke. Auch sie, in einem andern Erdenwinkel daheim als ich und meine ersten Scholaren, wurde mit solcher Kost gefüttert. Und welcher wäre das? „Aus den Gedärmen werden Violinsaiten gemacht.“ — — — Vielleicht quillt da die echte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden?

Zwei Bedenken sind es, die gegen den von mir vorgeschlagenen Unterrichtsbetrieb geltend gemacht werden können, und ich darf nicht weiter gehen, ohne Stellung gegen sie genommen zu haben: Die Bedenken, daß bei diesem Betriebe nichts Neues gelehrt werde und daß dabei die Bildung der Sinne zu kurz komme. Beide innig verwandt. Also nichts Neues soll in der Heimatkunde gelehrt werden? Im großen und ganzen ist das meine Meinung allerdings. (Mit der Beschränkung auf die zwei ersten Schuljahre.) Ghe ich jedoch daran gehe, darzulegen, welche Erwägungen mich zu diesem Standpunkte bestimmten, möchte ich der lächerlichen Überhebung entgegentreten, als könne irgend ein Unterricht, und schloppe er sich an den denkbar besten Lehrplan an, den gesamten Gedankenkreis der Kinder bearbeiten, wie die Phrase lautet und wie sie ein Lehrbuch der Didaktik dem andern und eine Abhandlung über den Anschauungs-Unterricht der andern nachbetet, oder der selbständige Unterricht in der Heimatkunde habe dies vor dem angelehnten Unterricht voraus. Wer Kinder nur halbwegs kennt und wem die eigene Jugend kein fremdes Gebiet ist, wie es bei so manchem Pädagogen der Fall zu sein scheint, der weiß, daß soviel an der Kinder Bildung arbeitet, was im Unterricht nicht behandelt wird, zum Teil auch nicht behandelt werden kann, und daß die Masse alles dessen, was behandelt werden könnte, meinetwegen auch sollte, so umfangreich ist, daß alle dunklen Vorstellungskomplexe zu beseitigen, alle rohen Vorstellungen in reife zu verwandeln, keinem Unterricht gegeben ist. Auch einem ganzen Leben nicht: der Gebildetste hat, ebenso wie das Kind, neben seinen klaren auch ver-

worrene Vorstellungen, und diese nach der Seite, nach der ihn keine Anlage, keine Neigung weist. Unsere Arbeit wird auch nach dieser Seite immer nur Stückwerk bleiben. Ich weiß bis zum heutigen Tage noch nicht, wie Ziegel gemacht werden und habe noch keinem Töpfer bei der Arbeit zugeesehen und fühle mich durch dieses Geständnis weder beschämt noch veranlaßt, diese „Lücke in meiner Bildung“ möglichst rasch auszufüllen; denn was geht mir ab, was schadet mir? Und daß das das Notwendigste sei, was in den Reinschen „Schuljahren“ der Behandlung unterstellt wird, wer wills beweisen? Denn soviel halte ich allerdings jetzt schon für ausgemacht, daß die im Kinde mächtigsten Vorstellungen, das sind die, welche auf wiederholter, freier Anschauung beruhen, also tief-gewurzelt sind, also bereits an seiner Bildung gearbeitet haben, zuerst bei seiner Bildung in betracht kommen. „In den kindlichen Interessen spiegelt sich in der Regel der Genius des Kindes.“¹⁾ Welches diese mächtigen Vorstellungen sind, wissen wir aber bis jetzt noch nicht. Man sieht, alles drängt auf daß von mir bereits ange deutete und noch weiter zu besprechende Ziel zu. Ohne dieses kommen wir aus unbewiesenen, subjektiven Behauptungen, aus einem allgemeinen Gerede nicht heraus. Festen Grund und Boden müssen wir haben!

Doch nun zu den Gründen, warum nach meiner Meinung nichts Neues gelehrt werden solle. Wir alle wissen, wie groß der Sprung ist, den das Kind beim Eintritt in die Schule zu machen gezwungen ist, und wenn auch Pestalozzis Wort, das Kind werde beim Schuleintritt an einen mit seinem vorigen Zustand zum Rasen- werden absteigenden Gang des Lebens gekettet, in seiner ganzen Strenge nicht mehr zutrifft, denn wir haben seit hundert Jahren doch etwas gelernt, so steht doch fest, daß das Seelenleben des Kindes nicht ohne mit unterlaufende Gewaltthatigkeiten in eine andere Bahn gebracht wird. Zuerst Schmetterlingsdasein, blühendes Leben, goldene Freiheit und Ungebundenheit, und nun die strenge Regel, nivellierende Disciplin, eine abstrakte Welt. Wo möglichst rasch die Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens und der religiösen Erkenntnis im Bunde mit einer Unmasse unverdaulicher Bibelsprüche und Gesangbuchverse vermittelt werden sollen, wo man speziell im sogenannten Anschauungsunterricht nicht genug bieten

¹⁾ Eton, über Haus- und Schulpolizei. 1856. S. 59.

kann, oft sogar kraft des Lehrplans unpassendes und unliebsames Material, wo die Kinder zugleich zum Anschauen und Berichten, zum Erklären und Berichtigten gezwungen werden und dazu durch das Medium eines unbeholfenen hochdeutschen Sprechens, da stürmt mehr auf das Kind ein, als sein leichtbeschwingtes Seelenleben ohne Schaden zu tragen vermag. Solche Revolutionen geschehen nicht ungestraft. Und ein Unrecht¹⁾ sondergleichen ist es, daß es die Kinder sind, die darunter am meisten zu leiden haben. Unsere Stadtkinder wieder mehr als Bauernkinder. Woher kommt es denn, daß bei den meisten Kindern schon bald nach dem Schuleintritt die natürliche Munterkeit schwindet, ihre Nebelust verstummt und die von Haus aus bei allen Kindern vorhandene Wißbegierde gar häufig in ein gleichgiltiges Dahindämmern übergeht? Daher, weil man die natürliche Art zu lernen, der Kinder reiches Innenleben, ihre Interessen ignoriert, durch unsere überfüllten Lehrpläne so halb und halb dazu gezwungen ist, und nur darauf bedacht ist, mit krampfhafter Gewissenhaftigkeit das vorgeschriebene Pensum an den Mann zu bringen. Dadurch werden die Kinder abgetrieben. Nebenbei: Es muß nicht immer auf Kulturfeindlichkeit beruhen, wenn man der modernen Volksschule mit Vorwürfen kommt, und ein konservativer Mann ist nicht deswegen ein Dummkopf, weil ihm vor dem Einfluß der modernen Pädagogik bangt. Unser Unterricht setzt zu früh, ganz gewiß mit zu viel Force ein. Hat man noch nicht die Erfahrung gemacht, daß Bauernkinder, von ihrer Schule in eine städtische verpflanzt, viel frischer und lernhungriger sind als ihre gleichalterigen städtischen Kameraden? und daß sie diese gar bald im Schulwissen erreichen? Ich wenigstens habe diese Erfahrung schon wiederholt gemacht, in früheren Jahren, wo ich mich ängstlicher an den Lehrplan hielt, mehr als jetzt. Diese Erscheinung ist nicht etwa darauf zurück zu führen, daß die große Menge und Mannigfaltigkeit, der zu rasche Wechsel und bunte Gegensatz der Dinge in der Stadt die Kinder abstumpfe, wie man gewöhnlich hören, auch lesen²⁾ kann; denn mit der Gefährlichkeit der vielen Eindrücke ist's nicht so schlimm, der Mensch ist so glücklich

¹⁾ „Ach, wenn ein Kind nicht innerlich eine Welt hätte, wo wollte es sich hinretten vor dem Sündenunverstande, der bald den keimenden Wiesen-teppich überschwemmt.“ Bettina in der „Günderode.“

²⁾ Mit denselben Worten bei Lomborg, „Schulwanderungen.“ 2. Aufl. S. 11:

organisiert, daß er sich anpassen kann, und das Kind weist schon ab, was ihm nicht gemäß,¹⁾ was ihm zu viel ist; auch lassen unsere Stadtkinder den Bauernkindern vor der Schulzeit an Frische und Lebhaftigkeit, an Schärfe der Beobachtung nichts nach, soweit nicht ärmliche Kost und ungesundes Wohnen im Spiele sind. Ja, im Gegenteil. Auch daß den Landlehrern eine bessere Unterrichtsgabe zu gebote stünde, wird man nicht behaupten wollen. Der Grund ist wo anders zu suchen: in den niedriger gesteckten Unterrichtszielen, in der weniger lang anhaltenden Intensität des Unterrichts. Die Kinder werden nicht abgetrieben. Für uns Stadtlehrer erwächst daraus das Problem: Wie ist es zu machen, daß auch unsern Kindern, bei höher gesteckten Unterrichtszielen und bei der durch das Klassensystem hervorgerufenen anhaltenderen Intensität, die Frische und das Verlangen nach immer neuer Nahrung gewahrt bleibe? Antwort: Wir müssen, da es nicht in unserer Macht liegt, eine radikale Änderung des elementaren Unterrichts herbeizuführen, für einen Übergang besorgt sein. Wir sollten uns daher freuen, daß wir ueben dem neuen, das in den ersten Schuljahren geboten werden muß, das sind die technischen Disziplinen und Rechnen, ein Gebiet haben, wo nicht in das Kind gestopft zu werden braucht, sondern wo es aus sich heraus wachsen kann, ein Asyl, wo es sich erholen könnte, ein weiteres Asyl neben dem Lesebuch, das wenigstens ein solches sein könnte, ein Gebiet, wo eine Verkümmernng ausgeglichen würde, wo auch in der Schule buntes, blühendes Leben herrschte. „Es ist recht eigentlich Aufgabe der Erziehung,“ so lautet ein bedeutsames Wort Otto Schröders, „jedes unnötige Opfer an natürlicher Menschlichkeit zu verhüten und jedes nötige anderweitig wett zu machen.“ Weisen wir also neues Material²⁾ ab! Sinternalen wir das gute Alte doch nicht zu bewältigen imstande sind, eine Behauptung, die ich schon durch die mitgeteilten Ausschnitte aus dem Gedankenkreis der Kinder bewiesen zu haben glaube.

Mit unserer Forderung stehen wir in direktem Gegensatz zu L. Völter, der in Schmidts Enzyklopädie (I. S. 190) auf die

¹⁾ Kräftige Naturen thun dies auch in der Schule, wofür sie dann, nach guter schulmeisterlicher Art, Prügel bekommen.

²⁾ Die Fälle ausgenommen, wo es für den späteren Unterricht absolut nötig ist; so z. B. alles die geogr. Vorbegriffe betreffende. Doch dieses absolut Notwendige wäre erst noch festzusetzen.

Frage: „Ist denn die Schule dazu da, um das auch zu lehren, was das Leben lehrt?“ die Antwort gibt (S. 198): „Da die Schule den Zweck hat, ihren Schülern eine Bildung zu geben, die das Leben selbst ihnen nicht zu geben imstande ist, so kann der Bildungsstoff der Volksschule nicht der nämliche sein, wie der, den das unmittelbare Leben bietet.“ Die in diesem Schluß enthaltene Auskunft scheint bestimmt, unzweideutig zu sein, und doch ist sie unklar. Wir dürfen einen Stoff wählen, wie wir ihn wollen, seine Vermittlung ist nicht denkbar ohne den Seeleninhalt des Kindes, ohne die Summe der Vorstellungen, die das unmittelbare Leben dem Kinde geboten hat und fortwährend bietet, und ohne daß diese Vorstellungen auf ihre Brauchbarkeit angesehen und wenn nötig bearbeitet werden. Ignorieren wir das „unmittelbare Leben,“ so bauen wir in die Luft, machen uns also nach der heutigen Auffassung von einem vernünftigen Unterricht des größten Vergehens schuldig. Diese Konsequenz aus seinen Worten zu ziehen, dazu hätte auch B. schwerlich seine Zustimmung gegeben; aber darin scheiden sich unsere Wege doch, daß wir uns für die drei ersten Schuljahre, für den heimatkundlichen Unterricht in ihnen, am absolut notwendigen Neuen begnügen, im übrigen das Kind an seinem Eigenen bilden. Unser Ziel für die Unterklasse ist: Im Gegensatz zu dem vielen Schulwissen möglichst wenig Schulwissen, möglichstes Bearbeiten des eigenen Wissens, sodaß das Eigene im Lichte der Schule (der Bildung) und die Schule im Lichte des Eigenen steht. Das ist Bildung, das ist reale Bildung, das ist wohlthuende Bildung. Handelte es sich jedoch bei unserm Unterrichtsbetrieb bloß um Stoffvermittlung, resp. bloß um Aussprechen des Eigenen, dann wäre Bölters Einwurf gerechtfertigt. Aber mit dem Verlangen, neues Material möge nicht geboten werden, ist nicht gesagt, daß der Schüler nichts Neues lerne, wie das eine Bedenken von mir in paradoxer Weise geformt wurde. Wenn wir dem Kinde bei der Behandlung des Schattens z. B. zur Einsicht verhelfen, wohin der Schatten der Sonne des Morgens, Mittags und des Abends und wohin er bei uns nie fällt, und weiter, daß ein Schatten doch auch nach Norden fallen kann, daß die Gestalt des Schattens nach der Tages- (und Jahres-) Zeit verschiedene Größe hat, wann sich der Schatten langsam, und wann schnell bewegt u. f. f., so haben wir für die verständige Erfassung einer allen wohlbekannten Erscheinung genug gethan, und würde das auf die lebendigsten Vorstellungen

des Kindes angewandt, von einer Anwendung auf alle kann nicht die Rede sein, dann würde das Kind seine kleine Welt allmählich mit ziemlicher Klarheit durchschauen. Des Vorteils, der seiner sprachlichen Bildung daraus erwüchse, wurde genügend gedacht. Den Vorwurf, daß es langweilig sei, Altbekanntes breit zu treten, brauchen wir wohl auch nicht mehr zu fürchten, nachdem wir gezeigt haben, daß ja doch gearbeitet, daß neues erarbeitet wird, wenn auch aus dem alten. Die Kinder wachsen dabei und — das ist die Hauptsache — sie fühlen es. „Dem Bekannten fehlt das Förderliche nicht, wenn es nur in einer verklärten Auffassung zur Anschauung vorgehalten wird.“ Dieses Wort Fr. Ottos nehm ich für unsern Fall mit mehr Recht, glaub ich, in Anspruch, als die Verfasser der Schuljahre für ihre Behauptung, das Lesen habe noch genügenden Reiz, wenn die Vorbereitung alle Schwierigkeiten der Auffassung gehoben hat. (2. Schuljahr, S. 45.) Um kurz zusammenfassend unsere Ansicht über diesen Punkt noch einmal darzulegen, so ist es die: Es ist genug,¹⁾ wenn der Reichtum an Anschauungen, ja Reichtum! den das Kind mit in die Schule bringt und der sich im Laufe der Schulzeit fort und fort, ohne unser Zutun, vermehrt, nur halbwegs gehoben, d. h. ausgesprochen, geklärt, gruppiert und aus der Mundart in die Schriftsprache übertragen wird; wenn die Kinder, und das schlage ich besonders hoch an, Mut bekommen haben, ihre Beobachtungen auszusprechen und zu der sie beglückenden und überaus bildenden, anspornenden Erkenntnis kommen, ihre Beobachtungen hätten einen Wert, ihr Lehrer lege Gewicht darauf.

¹⁾ Ich glaube mich damit mit einem Schulmanne (Dr. Fr. Sachse in Leipzig) eins zu wissen, und freue mich dessen, auf dessen gedankenreiche Aufsätze „Zur Schulreform“ (Leipzig 1891, D. Klemm) ich auch an dieser Stelle aufmerksam machen möchte. Zum Beweise seien aus der überaus wertvollen Abhandlung „Anschaulichkeit und Veranschaulichungs sucht“ einige Gedanken angeführt: „Nur diejenigen Besprechungen brächten inneren Gewinn, die aus dem Kinde herauslocken, was es selbst geschaut, wo, unter welchen Verhältnissen, unter welchen Lebensäußerungen es die besprochenen Dinge beobachtet hat, oder es aufmerksam machen, was es an ihnen beobachten kann Nur mit selbstgemachten Anschauungen des Kindes sollte in den ersten Jahren die Schule arbeiten und diese verarbeiten. Dann nur würde im kindlichen Geiste ein gewisses eigenes, weil selbst erworbenes Besitztum entstehen und die Kraft geschärft werden, dasselbe nach und nach zu vermehren.“ S. 81 u. 82.

Auf höheren Stufen kehrt sich das Verhältnis um. Während wir das Kind in den ersten Schuljahren, wo es einen vollständig neuen Kurs einzuschlagen gezwungen wird, nur in dem von der Natur und den Verhältnissen gegebenen Kreis, genauer in den dort gemachten tiefwurzelnden Vorstellungen, begrifflich heimisch machen wollen, wäre es in den weiteren Jahren ein Vergehen, den Schüler sozusagen auf Halbkost zu setzen. Dem Schüler ist die Schularbeit unterdessen, wollen wir wünschen, zur andern Natur geworden, er ist über das, was ihm die gewohnte Umgebung bietet, mehr und mehr hinausgewachsen, er begehrt nach neuen Welten, und seine Kraft ist nun auch erstarkt, diese zu erobern. Dafür kein Auge zu haben, darin beruht das Hauptgebrechen des Unterrichts auf den Präparandenschulen, der seine Schüler, einer volksbildungsfeindlichen Tradition zufolge¹⁾, in dem engen Kreis des Volksschulwissens herumführt, mit dem Aushängeschild der Vertiefung, wodurch eine in ihrer Wirkung sehr gefährliche, weil auf Abwege führende Gleichgültigkeit hervorgerufen wird. Doch auch auf den Präparandenschulen hätte dem Übel einigermaßen gesteuert werden können, wenn ein Verdamnis der Volksschulen nachgeholt worden wäre, das Verdamnis nämlich, den Lehrstoff aus dem Leben er- und mit dem Leben, mit dem Eigenen des Schülers verwachsen zu lassen. Doch auch da lernt man, daß Fixsterne fest stünden und Planeten wandelten, ohne diese Angabe finden, oder doch erfahren und auf ihre bezüglich der Fixsterne nur bedingte Wahrheit prüfen zu lassen. —

Mit der Forderung, daß im großen und ganzen nichts Neues gelehrt werden solle, sind für uns auch die Fragen erledigt, ob die Geschichte des Heimatortes dem eigentlichen Geschichtsunterricht vorausgehen und also den Unterklassen zugeteilt werden, und weiter, ob den Kindern ein Buch für den heimatkundlichen Unterricht in die Hand gegeben werden solle. Ich will nicht bestreiten, daß es

¹⁾ Doch liegt die Ursache noch wo anders: in der Kurzsichtigkeit manches Lehrerbildners. Lehrreich ist in dieser Beziehung die zu Anfang des Jahres 1893 vom bayerischen Kultus-Ministerium zum Zwecke einer Revision der Lehrerbildung einberufene Konferenz. Diese hat auf Antrag eines Präparandenhauptlehrers dahin entschieden, daß das niedere Rechnen nach wie vor 3 Jahre auf der Präparandenschule zu traktieren sei.

Wer wenig weiß, der wird den ganzen Kram auslegen.

Wer vieles weiß, der führt den Schüler auf immer kürzern Wegen.

möglich sei, auch Unterklässer an der Hand von Überresten aus vergangenen Tagen in diese Tage zu führen; doch bin ich kein Freund eines Wissens, das in der Luft hängt, was bei einem in der Unterklasse vermittelten historischen Wissen doch der Fall wäre. Auch kann ich das Wort Willmanns¹⁾ nicht los werden, der davor warnt, in einem andern Fall allerdings, die Gewürze als besondern Gang zu servieren. Blicke in die Vergangenheit der Heimat werden in dem mit dem 5. Schuljahre einsetzenden Geschichtsunterricht am besten da gethan, wohin sie der Zeit nach gehören. Der Sage vom Eppelstein von Gailingen wäre bei der Geschichte der Raubritter zu gedenken, und Albrecht Dürer und Hans Sachs fänden da ihre Stelle, wo vom Aufblühen der Städte im Mittelalter, voran unser Nürnberg, zu handeln wäre. Sie außerhalb des geschichtlichen Zusammenhangs zu bedenken, kommt mir so unvernünftig vor, wie das, eine Blume ohne Wurzel einpflanzen zu wollen. Denkmäler und historische Überreste, die in die Vergangenheit weisen, könnten jedoch in der Unterklasse zur Besprechung kommen; doch nur, was daran zu sehen ist, nicht geschichtliche Mittheilungen darüber. Auch eine gewisse Gruppe von Sagen kann in der Unterklasse bereits erzählt werden: das sind alle die, welche sich nicht um eine historische Person ranken, wie die vom Apothekerlehrling oder vom verfluchten Schufferer, zumal, wenn, wie bei den eben genannten Sagen, die Erinnerungszeichen vor jedermanns Augen stehen. — Ein Leitfaden für Heimatkunde ist darum überflüssig, weil jeder Schüler seine Heimatkunde stets bei sich hat: eine Summe von Vorstellungen, die anschaulich und mächtig sind und durch die Umgebung fortwährend aufgefrischt werden.

Alles recht schön und gut, mag man mir entgegenen; aber die Forderung, daß in der Schule und besonders in den ersten Schuljahren die Sinne einer gründlichen Bildung bedürften, und um die Thatsache, daß die unleugbar vorhandenen mangelhaften, ja unrichtigen Anschauungen nur durch erneutes, künstliches und dazu kritisches Anschauen korrigiert werden können, seien damit nicht aufgehoben. Ich könnte mich diesem Einwand mit den Worten entziehen und hätte das vollste Recht dazu: Weist erst nach, welche Anschauungen der Kinder unklar oder falsch sind, und weiter, welche davon notwendig einer Klarstellung bedürfen! und dann wollen

¹⁾ Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. S. 58.

wir weiter darüber reden; aber so leichten Kaufes lehrt man einer Kardinalforderung der Pädagogik, wie es doch die Forderung der Anschaulichkeit ist, nicht den Rücken, was ich ja auch nicht will. Ja, es ist wahr: aller Unterricht muß anschaulich sein. Nur darf das nicht so verstanden werden, als hätte das Kind erst auf uns gewartet, um sich nach dem Prinzip der Anschaulichkeit zu bilden. Kein Mensch bildet sich anders als durch Anschauen. Ja, ich gehe noch weiter: Mit Interesse zu betrachten und klar aufzufassen, ist dem natürlichen Menschen Bedürfnis. Woher hat der wilde, unzivilisierte und ungeschulte Bewohner der Steppe seinen verblüffenden Scharf sinn, seine staunenerregende Beobachtungsgabe? Und sind die ersten Eindrücke, die in früher Jugend erhaltenen, bloß deswegen so nachhaltend, weil dort die Seele noch mehr oder minder eine tabula rasa, weil dort für Eindrücke noch Platz ist? Das wäre die einzige Erklärung, wenn sich die Seele beim Erwerben der Vorstellungen bloß passiv verhielte, was doch aller Erfahrung widerspricht. Kinder beobachten ihre Welt mit vollster innerer Anteilnahme, beobachten scharf, wenn sie allein oder im Kreise von Kameraden sind, wo jeder des andern Lehrer ist; erst auf einen von außen kommenden Druck läßt ihre Spannkraft im Beobachten nach. Könnten wir dem Naturmenschen seine scharfen Sinne (und seine robuste sinnliche Kraft) erhalten und ihn zugleich mit dem Kulturerbe der Jahrtausende ausstatten, ein Ding, das zu den unmöglichen gehört, dann dürften wir den idealen Menschen vor uns haben. Und können wir uns sagen, der Kinder ursprüngliche Frische und Empfänglichkeit durch unsern Unterricht nicht geschädigt zu haben, so dürfen wir uns beglückwünschen. Daß unser gewöhnlicher Anschauungsunterricht diese Wirkung habe, darf man bezweifeln. Dieser besteht darin, den Kindern das natürliche Objekt, doch seien wir ehrlich, eine Abbildung davon vorzuführen und die Kinder aussprechen zu lassen, was sie daran sehen, wie Farbe, Form, Teile, Tätigkeiten, und dadurch glaubt er dem Ruf nach Anschaulichkeit nachgekommen zu sein, ein Problem gibts für ihn nicht mehr. Daß aber dieses Problem noch lange nicht gelöst ist, der rohen Betrachtung vielleicht verborgen, versuche ich nachzuweisen. Jeder Lehrer hat hundertmal die Erfahrung gemacht, daß die Kinder bei kommandierter Betrachtung eines Bildes oder eines Naturgegenstandes schwer im Raume zu halten sind; sie betrachten mit lebhaft erregten Sinnen das Ding, nur nicht gerade das, was der Lehrer

wünscht, und dieser wird dann unwillig und seufzt über Zerstreuung, statt in sich die Frage zu erwägen, ob er mit seinem Verfahren auf dem rechten Wege ist. Das ist eben, was ich bezweifle. Das Kind ist noch stark Sinnenmensch und von seinen Sinnen abhängig; das Auge geht unruhig von einem zum andern, hastet hier, häuft dort über das Benachbarte hinweg, ganz wie es ihm gefällt, am Anschauen ermüdet eben das Kind zu leicht, und am befohlenen erst recht, und wenn die Anschauungs-Prozedur vorüber ist, trägt es verschwommene Vorstellungen mit, wenn auch vielleicht — „Begriffe.“ Kehrt dann der Lehrer in der nächsten Stunde zurück, um nachzusehen, was hängen geblieben ist, dann findet er jämmerliche Fragmente — ein Anblick zum Erbarmen. Ein Umweg soll uns dieses Rätsel lösen. Ein Umweg über Gebiete, wo wir Erwachsene unsere Auffassung zu erweisen haben. Betrachten wir z. B. ein Gemälde, so können wir wohl, wenn es sein muß, sofort ein Urteil abgeben. Ein solches dürfte aber nur ausnahmsweise ein zutreffendes sein, am seltensten, wenn wir nicht allein sind. Besser ist, wenn wir uns Zeit lassen, wenn wir öfter und allein zu dem Bilde zurückkehren. Nur das Genie vermag immer sofort den Nagel auf den Kopf zu treffen. Hören wir eine Rede an, so fällt uns vielleicht verschiedenes auf, dem wir nicht zustimmen können, wir fühlen dunkel, daß in der Beweisführung nicht alles in Ordnung ist, ein innerer Drang treibt uns zur Entgegnung, wir sprechen, fühlen aber bereits während des Sprechens, daß wir etwas anderes, daß wir es anders sagen wollten, unser Einwurf hat nicht die gewünschte Wirkung, wir setzen uns ärgerlich und ärgern uns, thörichterweise, daheim erst recht; denn daheim, andern Tages, vielleicht schon in der Nacht, wissen wir genau, was wir sagen hätten sollen. Und freuen wir uns nun auch wieder darüber, wie fein und schlagend wir nun den Gegner abführen könnten, unsere Freude ist eine gemischte. Wann sind wir in der Lage, sofort sicher zu entgegnen? Wenn wir die besprochene Sache selbst gründlich erwogen, vielleicht sogar schriftlich behandelt haben.¹⁾ Für uns ergibt sich daraus die

¹⁾ In dem Gesagten scheint mir die Erklärung dafür zu liegen, daß eine fruchtbare, ergebnisreiche Debatte zu den größten Seltenheiten gehört. Auch wäre daraus etwas zu lernen, und wollten wir das, könnten wir unsere Versammlungen anziehender, lehrreicher machen, (der Grund liegt allerdings tiefer); auch höhere Ansprüche an die Form der Debatte könnte man dann stellen. Was ich meine, ist: die Debatte dem Vortrage in größerem Abstände folgen zu lassen.

Lehre: Abwarten! Nur der sogenannte schlagfertige Kopf, d. i. der, welcher klar überblickt, rasch scheidet, mit seinen Gedanken schnell zurecht kommt, aus der Masse der anstürmenden die ablenkenden mit energischer Hand abzuhalten versteht, nur der vermag auch in einer Sache sofort das Richtige zu treffen, die ihm weniger geläufig ist. Ein genialer Zug ist in solchen Leuten immer, er heißt Besonnenheit. Noch ein Beispiel: Wir lassen ein literarisches Kunstprodukt auf uns wirken, ein neues Drama von der Bühne, eine Novelle daheim in unserer Klausur. Fragt man uns sofort nach unserm Urteil, so sind wir, sind die Schwächen auffallend, vielleicht gleich fertig mit dem Wort. Schon nicht so schnell dürfte die Begründung gehen. Aber ein anderes Werk nimmt uns gefangen, wir gehen wie im Traum, wie mit einem zweiten Gesicht begabt umher, wir fühlen, wenn wir jetzt urteilen, kommt etwas Halbes, wenn nicht Dummes heraus. Nach einigen Tagen, nach Wochen, vielleicht erst nach Jahren, ist es anders. Das Werk hat uns viel beschäftigt; aber der Tag mit seinen Forderungen hat uns abgezogen, das Nebensächliche ist zurückgetreten, wir sind vielleicht auch innerlich gewachsen, und eines Tages steigt das Werk in seiner vollen Schöne in uns auf — oder wir kommen zur Einsicht, daß wir Baal geopfert haben. Mit zunehmender Reife wird natürlich die Möglichkeit eines sofortigen Urteils größer. Was ergibt sich daraus für den Pädagogen? Abermals das: abwarten, Zeit lassen! Rechenhaftigkeit von Eindrücken kann man erst geben, wenn sich die Eindrücke gefestigt haben. Stoffe darbieten und durch sofortiges Abfragen die Versenkung stören, das taugt nicht. Die menschliche Seele ist wie die photographische Platte, die erst im Dunkeln die darauf gefallenen Lichtstrahlen zum Bilde gestaltet. Man kann das Bild nicht gleich haben, man muß es aber auch nicht gleich wollen. Das gilt natürlich auch für den Anschauungsunterricht, um den sich hier handelt. Versucht man Resultate zu erzwingen, ohne den Kindern Zeit gelassen zu haben, so bekommt man Scherben und erzieht gar leicht jene vorlauten Schwätzer, die mit allem schnell fertig sind und die einem, besonders die Spezies der politischen Rannegießer, sogar die Gefelligkeit verleiden können. Auch für die Vermittlung künstlicher Anschauung kommt die Zeit. Doch scheint mir diese nicht vor dem 10. Jahre zu liegen. Künstlich nenne ich jede Anschauung, die mit Hilfe der Unterrichtskunst zustande kommt, sei sie an einem Naturgegenstand oder an einer Nachbildung erworben.

Ich schließe dem mit Freude ein Wort Karl von Raumer's (Schmidt's Enchelop. I, 197) an, das zwar etwas seitab von der landläufigen pädagogischen Einsicht liegt, aber nichtsdestoweniger eine große psychologische Weisheit verrät. „Nur wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welcher stillen und oft wiederholten Anschauung es bedürfe, damit sich der Schüler ein bleibendes klares Bild des angeschauten Gegenstandes aneigne, wenige zu bemerken, daß dieser Einbildungsprozeß durch das Hineinreden der Lehrer und Nebenlassen der Schüler nur gestört würde, daher am besten schweigend geschehe, und das Wort erst nach völliger, geistiger Aneignung des angeschauten Gegenstandes eintreten dürfe.“ Ist dies richtig, dann bedarf unsere Art des Anschauungsunterrichtes gar sehr der Korrektur. Nach Raumer's Auffassung ist ein A.=U. im gewöhnlichen Sinn, wo geschaut, gedeutet, gesprochen, katechisiert, zergliedert und stilisiert wird, überhaupt ein Unding, und eine Anschauungsvermittlung in seinem Sinne ist in der Schule nicht ausführbar; denn während des Unterrichtes wiederholt Gelegenheit zu längeren und stillen Betrachtungen zu geben, das geht nicht. Eine solche Schule machte den Eindruck, als sollte sie hypnotisiert werden. Es wird uns also schon nichts übrig bleiben, als uns im heimatkundlichen Unterricht auf all das zu beschränken, das bereits in der Kindesseele Wurzel geschlagen hat. Und ich halte es für recht heilsam, wenn das die Phantasie lähmende künstliche Anschauen aus unsern Unterlassen mehr und mehr verdrängt wird, wenn die Kinder mehr als bisher in sich hinein zu sehen und ihre Vorstellungen zu befehen und zu fixieren gezwungen werden; denn die Zuverlässigkeit des Berichtserstattens will auch gelernt sein. Unsere Forderung trifft zudem mit dem Worte der alten Griechen zusammen: Erkenne dich selbst! Dem Vergleichen, von dem die Bildung der Sinne am wesentlichsten abhängt, fehlt es ja auch da nicht an der Gelegenheit. Alle Kinder können sich das Schaff im Unterschied vom Faß vorstellen, und wenn ich die unterscheidenden und ähnlichen Merkmale beider feststellen lasse, so kommt das entschieden auch der Bildung der Sinne zu gute. Wer klar unterscheidet, der lehrt nicht nur gut, nach dem alten Worte, sondern der sieht auch gut. Und es ist sehr die Frage, ob die Kinder den Unterschied zwischen Steg und Brücke besser feststellen können, wenn sie vor diesen Dingen stehen, als wenn sie veranlaßt werden, sich diese Dinge vorzustellen. Und weiter unterliegt es für mich keinem Zweifel: Müssen sich die Schüler genau

vorstellen, was sie gesehen haben, die eingehende Besprechung zwingt sie dazu, so wird auch die Lust zum Beobachten gestärkt. Auch eine falsche Auffassung kann so richtig gestellt werden. Beim Kunstbrunnen (S. 49) sagte ein Kind, „die Männer halten ihre Hüte hin.“ Kann dieses Kind nicht ohne erneute Anschauung aufgeklärt werden, schon durch seine Mitschüler? Ja, erreicht eine durch den Lehrer angeregte Anschauung überhaupt den gewünschten Zweck? Also ins Hintertreffen mit der künstlichen Vermittlung von Anschauungen! Ins Hintertreffen; denn nur ein Theoretiker könnte behaupten, daß sich Demonstrationen ad oculos in der Schule ganz umgehen ließen. Bei solchen, die womöglich immer etwas zum Vergleichen¹⁾ bieten sollten, das möchte ich nochmals betonen, wäre zu empfehlen, die Kinder vorher zu verständigen, worauf sie ihr Augenmerk zu richten hätten.

Entschieden soll mit diesen Ausführungen die Frage nicht sein; ich wäre zufrieden, wenn es mir gelungen wäre, nachzuweisen, daß die Herbeischaffung künstlichen Anschauungsmaterials ihre Gefahren hat. Doch bin ich der sicheren Hoffnung, daß die Lösung nach der Richtung liegt, daß heute noch allermwärts übliche Verfahren, wo das Bild das Erste ist (bei allbekannten Dingen! bei fremden in den Unterklassen unterliegt seine Notwendigkeit ja keinem Zweifel), zu verdrängen und es nur auf die Notfälle zu beschränken. Dem unumstößlichen Grundsatz, daß im heimatkundlichen Unterrichte über nichts gesprochen werden dürfe, was die Kinder nicht gesehen haben, kommt auch unser Unterricht nach. Und darum ist dieser Unterricht auch anschaulich. Man muß sich nur von der Einseitigkeit frei machen, als wäre bloß der Unterricht anschaulich, der sein Objekt den Sinnen vorstellt, bei dem etwas vor Augen steht. Anschaulich ist jeder Unterricht, der mit den Anschauungen der Kinder rechnet. Anschaulich ist darum auch, und zwar im eminentesten Sinne des Wortes, ein im Geiste Hildebrands erteilter Sprachunterricht. Und selbst erworbene Anschauungen — das ist mein ceterum censeo — sind wertvoller, ich habe immer Unterklärer im Auge, als künst-

¹⁾ „Der Anschauungsunterricht, der nicht vergleichend verfährt, wird das Kind langweilen und eher ermüden als aufwecken. Denn das vergleichlose Betrachten von Formen, auch der schönsten, und das Herpflücken derselben in ihre Teile beschäftigt nur das Auge, und das wird schnell müde, wenn es für sich allein und nicht als Vermittler des Verstandes arbeitet.“ Roßmähler, Der naturf. Unterricht.

lich vermittelte. Freilich, der Pädagoge verfällt allzuleicht in den Fehler, die künstliche Bildung zu über- und die natürliche zu unterschätzen; an Beispielen fehlt's nicht, von Pestalozzi bis herauf zu Ziller. Und doch könnte uns jeder Gärtner sagen, daß der Regen nicht durch Begießen, und es ist eine Weisheit von der Gasse, daß ebenso die Muttermilch durch kein Surrogat zu ersetzen ist.

Hier ist auch der Ort, einer Art von künstlichen Veranstaltungen zu genanntem Zweck zu gedenken, die gar sehr der Besprechung bedarf: der Spaziergänge. Zuerst von solchen in der Stadt. Dr. Bartholomäi in Berlin hat diese Spaziergänge allen Schwierigkeiten zum Trotz¹⁾ durchgeführt, und wir stehen mit Respekt vor einem solchen, den echten Pädagogen kennzeichnenden Opfermut. Ob aber Spaziergänge in der Stadt gemacht werden sollen, das hängt nicht von der Energie des Lehrers, sondern von der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit solcher Exkursionen ab. Bedenken wir, daß es einer außerordentlichen Lehr-Individualität bedarf, die Kinder bei den die Aufmerksamkeit fortwährend ablenkenden massenhaften Eindrücken zu sammeln; bedenken wir ferner, daß die Seele keinen Druck verträgt, wenn sie betrachten soll, während sie, sich selbst überlassen, das Charakteristische der Dinge in sich aufnimmt; und ist es wahr, daß es einer wiederholten, stillen Anschauung bedarf, damit sich der Schüler ein bleibendes, klares Bild des angeschauten Gegenstandes aneigne: dann weiß ich nicht, wie wir die Forderung von Spaziergängen in der Stadt aufstellen können, ohne uns einer psychologischen Verlehrtheit schuldig zu machen. Auch wird sich schwerlich beweisen lassen, daß die Kenntnis eines größeren Teils der Stadt, als der ist, in dem die Kinder einer Klasse gerade wohnen und so weit sie ihn kennen, oder gar der ganzen Stadt, für den späteren Unterricht nötig sei. Vielleicht hält uns jemand entgegen, Spaziergänge in der Stadt seien nötig, um dem Verständnis des Stadtplans den Boden zu bereiten. Daß die Kinder ein Vergnügen an dem Ding hätten, wird niemand behaupten wollen; aber vielleicht gehört die Kenntnis des Stadtplans zu den „nötigen Opfern an natürlicher Menschlichkeit,“ mit Schröder zu reden. Von einem guten Mann mußte ich mir einmal sagen lassen, diese Kenntnis sei notwendig, weil der Unterricht in der Heimatkunde anschaulich sein müsse und weil die

¹⁾ Siehe Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1878 S. 209 ff: „Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt.“

Kinder dadurch in das Verständnis der Karte eingeführt werden müßten. Zu sagen, der erstere Gedanke sei der helle Unsinn, wage ich nicht, denn ich möchte es nicht gern mit ihm verderben; aber ein wenig auf seine Unkosten zu lachen, muß er mir gestatten. Aber vielleicht ist das Verständnis des Stadtplans die notwendige Vorstufe des Kartenverständnisses? Erinnern wir uns, daß den Kindern auf den Karten, die ihnen Anhaltspunkte für ihre topographische Kenntnis der Erde geben, nirgends ein Stadtplan vorkommt, daß sie dort nur Zeichen finden, die Flüsse, Gebirge, Küsten, Ländergrenzen, Eisenbahnen andeuten sollen, und daß die Städte durch Ringe oder Quadrate kenntlich gemacht sind, so werden wir der Behauptung, daß die Kenntnis des Stadtplans zum Verständnis der Karte nötig sei, sehr skeptisch gegenüber stehen. Ganz klar werden wir uns über die Behauptung, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie auf die leichteste Weise das Kartenverständnis vermittelt wird. Wir haben in den fünf ersten Semestern durch wiederholte Spaziergänge ins Freie ein Bild unserer engeren Heimat gewonnen. Wir haben bestimmte Punkte wiederholt aufgesucht, der Weg dorthin ist den Kindern so vertraut, daß jedes denselben zu finden, auch die Himmelsgegend genau zu bestimmen weiß, nach der sie von unserem Ausgangspunkte aus liegen und wie dieser von ihnen aus liegt, wir haben Anhöhen, vielleicht auch Berge bestiegen, haben von erhöhtem Standpunkte aus den Lauf unseres Heimatflusses verfolgt, haben die Berge der Ferne gesucht u. s. w. Ist den Kindern das Landschaftsbild in der Hauptsache gegenwärtig und das gewonnene Material im Anschluß an die Lektüre behandelt, dann schreiten wir an die Vermittlung des Kartenverständnisses. Der Sprung von der wirklichen Gestaltung einer Landschaft zu ihrer graphischen Darstellung auf dem Papier ist aber zu groß. Das Mittelglied¹⁾ muß die plastische Darstellung der Umgegend sein.

¹⁾ Zuerst den Grundriß und dann die plastische Darstellung, wie Muthesius S. 112 seiner Schrift will, ist die verkehrte Welt. Auf das Bild das Bild und dann das Skelett, die schematische Darstellung, das ist vernünftig. Aber zuerst das Skelett? Magat, der verdiente Herausgeber der 7. Auflage von Fingers Heimatkunde, macht zu einer Bemerkung Fingers, die Zeichnung des Grundrisses habe voran zu gehen, die treffende Bemerkung: Sich selbst überlassene Kinder zeichnen immer nur Aufrisse, nie Grundrisse. — Damit ist auch einem Plan des Schulzimmers das Urteil gesprochen.

Die Wandtafel, auf die mittleren Subsellien gelegt, als Grundlage, ein Korb roten Sandes zum Formen, geriebenes Moos zur Darstellung der Wiesen (oder Wälder), weißer Sand zu Straßen und blauer zu Gewässern, einige Drähte zu Eisenbahnschienen und Kieselsteine zu Häusern — das ist das ganze Material, um die Heimat in verkleinertem Maß vor den Augen der Kinder entstehen zu lassen. Von hier bis zur graphischen Darstellung der geographischen Objekte auf der Wandtafel, allerdings zuerst noch auf der waggerechten, ist nur ein Schritt. Ein weiterer, aber auch nur ein einziger, ist bis zum gedruckten, die Umgebung vorstellenden Kartenblatt. Dieses muß, ebenso wie vorher die Tafel, den Himmelsgegenenden entsprechend gelegt werden, auch wenn die Kinder ihre Haltung verändern müssen, und so sollen die Kinder das Kartenlesen lernen, d. h. die Deutung der graphischen Zeichen, jedoch mit steter Beziehung zur Wirklichkeit. Erst, wenn die Kinder ihre Karte gründlich beherrschen, dürfen sie, wenn die Stellung der Subsellien ein außergewöhnliches Sitzen verlangte, sich setzen, wie gewöhnlich, und in dieser Stellung ist das Kartenlesen von neuem vorzunehmen; denn auch das will gelernt sein, und das erst recht, von einer Karte abzulesen, deren Lage den Himmelsgegenenden nicht entspricht. Und erst, wenn auch darin Sicherheit erreicht ist, wird ein Bild der Umgegend auf die hängende Wandtafel gezeichnet. Vorher mag man den Versuch wagen, die Kinder das Kartenblatt auf ihre Tafel übertragen zu lassen. Die Wandtafel nach und nach an den vier Wänden des Schulzimmers aufzuhängen, ist wünschenswert. Auf diese Weise kommen die Kinder zu einem sicheren Kartenverständnis, ohne daß die Kenntnis des Stadtplans vorausgegangen wäre. Wir können nun sagen: der Einführung in das Kartenverständnis einen Stadtplan-Drill vorausgehen zu lassen, ist einem mühseligen Bergsteigen über leicht zu umgehende Hindernisse zu vergleichen. Sollte ein nüchterner Kopf auch über unsere Veranstaltungen den Kopf schütteln und sagen: wenn solche Künsteleien nötig seien, dann sei der Beweis erbracht, daß die Sache überhaupt verfrüht sei, so könnten wir ihm nichts anderes entgegenhalten, als: Auch da Wandel zu schaffen, halten wir auf lange hinaus für aussichtslos. Und uns selbst gestehen wir: Die vielgerühmte elementare Unterrichts-technik ist in verschiedenen Teilen nichts weiter als eine Sammlung von notgebrungenen Rezepten, unvernünftige Lehrplanforderungen uns und den Kindern weniger fühlbar zu

machen¹⁾. Und vom geistes-hygienischen Standpunkt aus ist sie wirklich des Rühmens wert. Doch verweilen wir noch einen Augenblick beim Stadtplan. Es genügt mir nicht, nachgewiesen zu haben, daß die Kenntnis des Stadtplans unnötig sei als Vorstufe des eigentlichen Geographie-Unterrichts, ich möchte noch behaupten, daß es zu den unmöglichen Dingen gehört, 7—8 jährigen Kindern das Verständnis eines Stadtplans einer Stadt von der Größe Nürnbergs zu vermitteln. Bezüglich kleinerer Orte bleibe die Frage offen; der Nachweis, daß der Stadtplan nicht nötig sei, gilt natürlich auch hier. Der sicherste Beweis, daß die Stadtplan-Dressur von Erfolg gewesen sei, wäre wohl dann erbracht, wenn die Kinder imstande wären, mit Hilfe des Stadtplans sich in der Stadt zurecht zu finden; das setzt voraus, daß sie die Stadt gleichsam aus der Vogelperspektive unter sich liegen sähen. Gedenkt man so mancher Reisenden, die auf den Straßen größerer Städte zu sehen sind, eifrig den Stadtplan ihres Reisehandbuches studierend und dann doch ratlos herumirrend, um schließlich den nächsten besten um Auskunft zu fragen, dann wird man sich hüten, die Beweisführung antreten zu wollen. Bis der Beweis aber nicht erbracht ist, bleibe ich bei der Behauptung, daß die unterrichtliche Behandlung des Stadtplans nicht möglich ist ohne einen Verbalismus der schlimmsten Art und daß der Vorwurf, den Schopenhauer der heutigen Erziehungsweise macht, daß sie Begriffe vor Anschauungen gebe, nirgends mehr berechtigt sei als hier. Man martert die Kinder auf einem Stück Papier durch alle Gassen und Straßen der Stadt, und ich habe schon Kollegen getroffen, die sich was zu gut darauf thun, wenn sich die Kinder „auskennen“, und wenn die Kinder von den Dingen, die sie da sehen, doch auch was sagen können. Vorstellen können sie sich nichts. Oder doch: Sie erhalten vom Stadtplan nicht den Eindruck, daß es sich da um etwas Horizontales handelt, sondern einen ähnlichen, wie wenn man ihnen den Querdurchschnitt eines

¹⁾ Dies gilt auch von vielen (notwendigen) Bemühungen, die Kinder zum Verständnis der ihnen im Lesebuch entgegentretenden Schriftsprache zu führen. Diese Bemühungen sind ein Zeichen, daß die Kinder mit ungenügenden geistigen Mitteln an den Lesestoff herantreten. Wenn die Kinder erst zum Lesen kämen, wenn sie die Schriftsprache einigermaßen beherrschten, brauchte sich der Leseunterricht nicht mit Kleinigkeiten zu schleppen, wie jetzt. Dies gilt für die meisten unserer Volksschulen, wo im Anfang der Dialekt zu überwinden ist. In Vorschulen, in höheren Mädchenschulen liegt die Sache anders.

Hächerlabyrinth, also etwas Vertikales zeigt. Und wenn dadurch die Sache auch nicht auf den Kopf gestellt wird, so doch auf die Seite. Kann man es doch selbst in Mittelklassen noch erfahren, daß Kinder das Oben der an der Wand hängenden Karte für gleichbedeutend mit der vertikalen Höhe halten. Wahrlich, erstünde den Kindern aus ihrem Kreise ein Anwalt, der dieses papierne Elend durchgelöst hätte, und würde uns dieser die Rechnung machen, wir würden erliegen unter der Wucht der Vorwürfe! Mein Trost ist nur, daß diese Unnatur in den Kreisen der Lehrer selbst schmerzlich empfunden wird und darum wohl die längste Zeit gelebt haben wird. — Die Besprechung des Stadtplans, will man nicht auf sie verzichten, gehört in die Oberklasse. Dort erreicht man in zwei Stunden, was man unten nicht in zwei Jahren erreicht.

Doch schon lange bemerkte ich eine Ungeduld des Lesers und weiß auch, was sie bedeutet: Ich habe von Spaziergängen ins Freie geredet, obwohl ich solche in der Stadt abgelehnt habe. Gegen Spaziergänge in der Stadt bin ich, weil sie aus den dargelegten Gründen nicht rätlich und für den spätern Unterricht nicht nötig, sagen wir der Vorsicht halber, in den unteren Klassen nicht nötig sind; während solche ins Freie nötig und, in der rechten Weise ausgeführt, auch zulässig sind. Sie sind nötig, wenn es wahr ist, daß nur der die Fremde verstehen lernt, der seine Heimat kennt, der über die Vorstellungen verfügt, mit deren Hilfe er sich die Fremde erobern kann. Und diese Vorstellungen gewinnt man nur im Freien. Nur im Freien erfährt man, was Thal, was Schlucht, was Heide, was Ebene, was ein Sumpf ist, wie sich mit erhöhtem Standpunkt der Horizont erweitert u. dgl. Ganz abgesehen von den vielen Vorstellungen, die das Lesebuch voraussetzt.¹⁾ Auch kommen wir mit solchen Entdeckungstreisen einem Bedürfnis besonders unserer Stadtkinder nach; diese jauchzen der Natur noch freudiger zu, kommen ihr mit mehr Verständnis entgegen, als die meisten Er-

¹⁾ Wie zahlreich die Quellen der geistigen Bildung sind, die in den pädagogischen Wanderungen enthalten sind, mag man aus Lomberts Buch „Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts“ sehen. Das Bemühen, möglichst vollständig zu sein, mag aber den Verfasser leicht dem vielleicht ungerechten Verdachte aussetzen, er führe den Schüler zu sehr am Gängelbände der sinnlichen Anschauung und unterschätze die Bergegenwärtigungskraft der Phantasie. Diese ist, wenn z. B. der Begriff Halbinsel vor dem Geiste des Schülers auftaucht, bereits so stark, daß sich der Schüler die Sache ohne bewußte Beziehung zu Bekanntem vorstellen kann.

wachsenen, bei denen der Naturfönn bank einer dem Natürlichen abgemandten Erziehung und Lebensweise meistens auf das bloße Bedürfnis nach frischer Luft zusammengeschrunpft ist. Wir werden also Spaziergänge machen, um zu den Begriffen zu gelangen, die der spätere geographische (und naturgeschichtliche) Unterricht verlangt, aber es dabei nicht bewenden lassen. Alles suchen wir auf und beobachten wir, was charakteristisch ist in dem Bilde unserer Landschaft: Wir folgen der Lerche beim Aufsteigen und hören, wie sie, im blauen Raum verloren, ihr Lied singt; wir scheuchen den Hasen auf und ergötzen uns, wie der Furchtsame sein Männchen macht; wir bleiben beim säenden Bauern stehen und lassen uns vom pflügenden die Teile seines Pfluges zeigen; wir beobachten, wie gravitativ und misstrauisch der Rabe hinter dem Pfluge hersteigt, (und das alles nicht einmal, sondern wiederholt) wie Wolken plötzlich einzelne Teile der Landschaft überschatten, auf welcher Furchenseite der Schnee schneller schmilzt, entnehmen einem Felde einige keimende Getreidekörner und fragen uns, warum einige Stellen der jungen Saat ein dunkleres Grün zeigen und haben an einer Wiese, die wir zu verschiedenen Zeiten besuchten, einen merkwürdigen Farbenwechsel beobachtet: zuerst war sie grün, dann gelb (Löwenzahn), dann weiß (der abgeblühte Löwenzahn) und dann rostrot (Sauerampfer), — lauter Dinge, von denen unsere Kinder, wie mir wiederholte Untersuchungen zur Gewißheit machten, selbst im 2. Schuljahr nichts wissen, oder doch nur die allerwenigsten. Nicht einmal die Lerche kennen sie im 2. Schuljahr. Darüber zu jammern, daß unsere Stadtkinder so wenig Erfahrungen im Freien gemacht haben und daß die Gleichgiltigkeit der Eltern in diesen Dingen so groß sei, hat keinen Sinn. Das ist eben eine Tatsache, mit der wir zu rechnen haben.¹⁾ Es ist dies m. E. ein deutlicher Fingerzeig, daß

¹⁾ Nebenbei: Der Naturforscher — das ist der richtige Pädagog im ersten Stadium — jammert überhaupt nicht, sondern sucht den Grund einer Erscheinung zu erforschen, also auch den einer gefahrdrohenden, wie die leidenschaftliche Lektüre von Indlanergeschichten eine ist, und sucht einen auf Abwege geratenen Trieb nicht zu unterdrücken, was wie alle Knebelung der Natur erst recht Gefahren schafft, schleichende, schwächende, sondern ihn in richtige Bahnen zu lenken, so daß es zuletzt heißen kann: es war ihm zum Heil, es riß ihn nach oben! „Der Erzieher soll, wie der Arzt,“ sagt der als vollstündlicher Dichter wie als Pädagoge gleicherweise hintangesetzte Ludwig Auerbacher, „nicht der magister naturae, sondern ihr Minister sein.“ — Wer viel jammert, verrät dadurch, daß er in den verkehrten Beruf gekommen ist.

die unterrichtliche Behandlung von nicht im Wohnort anzutreffenden Gegenständen zu früh einsetzt, wenn dies bereits im 1. Schuljahre geschieht. Die zwei ersten Jahre dem Wohnort und dann ins Freie, das erscheint mir rationell. Spaziergänge können und müssen natürlich schon eher gemacht werden. Doch dürfen dieselben nicht auf den Schulten gestimmt sein. Mehr wie ein Vater, der mit seinen Kindern spazieren geht und sie auf dies und das aufmerksam macht, auf ihre Fragen und Neigungen, dazwischen auch auf ihren Übermut eingeht, vielleicht auch wie der intellektuellste unter der Schar, mehr in dieser Weise müßte sich der Lehrer geben. Auch dürfen in den nächsten Stunden nicht Besprechungen an das Gesehene geknüpft werden. Solche dürfen erst nach wiederholten Beobachtungen, erst wenn auf einen nachhaltigen Eindruck gerechnet werden kann, vor sich gehen. Welch kurzes Gedärn vermuten manche Pädagogen in den Kindern, möchte man, ein Wort Schillers variierend, ausrufen; was diese heute zu sich genommen, sollen sie kurz darauf wieder von sich geben. Die Spaziergänge sollen, das ist meine Ansicht, dem unmittelbaren Leben möglichst nahe kommen, sind darum auch, es ist fürchterlich zu sagen, losgelöst von allem Unterricht oder besser, ohne einen für den Schüler deutlich erkennbaren Zusammenhang mit demselben. Aber was helfen Anschauungen ohne Begriffe, nach einem bekannten Wort sind sie ja tot? Im allgemeinen habe ich nun zwar schon gesagt, wie ich mir den Verkehr denke; doch will ich noch einige Beispiele mitteilen, wie ich mir die Vermittlung geographischer Vorbegriffe denke, um die es ja vielen am meisten bangt. Je abstrakter ein Begriff ist, um so mehr möchte ich ihn so vermitteln, wie ihn das Leben auch vermittelt: die Schüler sollen haben, als hätten sie nicht. Meßt, wie viele Schritte lang und tief diese Hohlfuhr ist! Oder lustiger: Wer kann durch diese Hohlfuhr auf einem Beine hüpfen? Man darf sicher sein, daß das Wort Hohlfuhr und der psychische Begriff davon bei den meisten hängen bleibt. Vor dem nächsten Spaziergange würde ich nicht nach der Hohlfuhr fragen, sondern die Vorstellung und den Begriff dadurch auffrischen, daß ich sagte: Wir gehen heute wieder zur Hohlfuhr. Die Kinder jubeln. Auf diese Art, immer etwas variiert, triebe ichs öfter. Bei dem psychischen Begriff Hohlfuhr darf man es aber nicht bewenden sein lassen, der logische muß dazu kommen. Dieser wird am besten dann vermittelt, die Schüler finden ihn schon selbst, wenn wir in einem Lesestück einmal zu-

fällig auf ihn stoßen. Zum Begriff Thal kommen die Kinder auf folgende Weise. Ich kündige den Kindern einfach an: Wir gehen heute ins Murach- oder Hörlbachthal! Von dort aus erklimmen wir eine Anhöhe und steigen „ins Thal“ hinab. Oder ich plaziere einen auf die linke Seite, den andern auf die rechte Seite des Thales, d. h. dahin, wo die Höhen-Senkung aufhört und lasse beide auf ein Zeichen auf einander zugehen. Jeder zählt seine Schritte bis zum Zusammentreffen mit dem andern und berichtet uns das Ergebnis; die ganze Klasse wird ohne Aufforderung sofort abbieren, wie breit das Thal ist. Dasselbe Experiment können wir auch bei einer engeren Stelle machen. Und erst viel später tritt die Klarstellung des Begriffs Thal und seiner Nebengriffe ein. Als Neuling habe ich sofort definieren und merken lassen: Ein Thal ist die Vertiefung zwischen zwei Bergen. Ein Berg ist eine bedeutende Erhebung über dem Erdboden. Ein Stück Land, das keine Erhebungen und Vertiefungen hat, nennt man Ebene. Und wie war ich dann enttäuscht, wenn nach einigen Wochen die ganze Weisheit wieder verduftet war! Daß ich aber nicht allein ein solcher Sünder war, daß noch heute solches Zeug als pädagogische Weisheit angeboten wird, dafür könnte ich aus der neuesten Literatur Beispiele anführen.

Ist der Leser überzeugt, daß Spaziergänge in dieser Weise ohne den Schaden ausgeführt werden, den die Herbeischaffung künstlichen Anschauungsmaterials so leicht im Gefolge hat? Und glaubt er, daß diese Art in einer belebten Großstadt möglich sei?

Nach all diesen Erörterungen komme ich wieder auf den eigentlichen, auf den Agitationszweck, wenn man das Wort gestatten will, meiner Arbeit. Und ich möchte bitten, diesen nicht gleich zu verwerfen, weil man etwa in Unterfragen nicht meiner Meinung ist. Zu einer wissenschaftlichen Basis für unsern Lehrplan, speziell für die Heimatkunde, kommen wir, hab ich gesagt, wenn wir mit Hilfe der kindlichen Offenbarungen erforschen, was im Vordergrunde des kindlichen Interesses steht. Ich habe kurz dargelegt, wie der Einzelne dazu kommen kann und wie die Resultate unterrichtlich behandelt werden sollen und will nun angeben, wie ich mir die weitere Arbeit denke. Dazu sind viele nötig. Einer kann schwerlich das ganze Gebiet bearbeiten; auch ist der Einzelne nicht vor Irrtum sicher, und dann sind der Aufgaben ja viele, die sich dem denkenden Schulmanne fortwährend aufdrängen und denen er doch

gerecht werden muß, will er nicht verknöchern. Darin liegt ein Segen unserer Arbeit: sie erhält frisch, bewahrt vor der Einseitigkeit des Spezialisten, und eine Gefahr: sie läßt uns schwerer zu wissenschaftlichen Untersuchungen, zum mühsamen Forschen im Detail kommen, wofür durch unsere Vorbildung der Sinn ohnedies nicht gepflanzt wurde. Wir tragen zwar einen großen Wissensballast mit aus dem Seminar, i. e. den Inhalt der Lehrbücher, werden auch in weltlichen Dingen ganz nach orthodoxer Manier gebildet; aber wie man zum Wissen kommt, zum historischen zumal, wie man Erfahrungen und Überlieferungen kritisch bearbeitet, das auch uns ein Feld zu wissenschaftlichen Untersuchungen zur Verfügung steht: das haben wir nicht erfahren, und das lernt sich später nur schwer auf dem verhängnisvollen Wege der Autobiographie¹⁾. Die sogenannte Fortbildung in den Expektantenkonferenzen, eine, wie ich sehe, spezifisch bayerische Einrichtung, ist auch nicht dazu angethan, hier Wandel zu schaffen. Anstatt die ganze Kraft der Schulamtskandidaten auf zwei einander ablösende Hauptarbeiten zu konzentrieren und ihnen etwa gleich beim Austritt aus dem Seminar anzukündigen: Ihr habt bis zur Anstellungsprüfung Walther in der Ursprache zu studieren und dort über seine Sprache, seinen Charakter, sein Verhältnis zu seiner Zeit, zu Religion und Erziehung genauen Aufschluß zu geben, mit Belegen aus seinen Dichtungen — die nötige Anleitung zu solchem Studium mußte im Seminar vorausgegangen sein, an einem andern Fall natürlich; die Fortbildungs-Programme hätten die Richtpunkte und literarischen Hilfsmittel anzugeben — und ähnlich über den Emil, verglichen mit der Lebana; oder ihnen eine Aufgabe zum Beobachten einer bestimmten Seite der Kindesnatur, nebst den nötigen Fingerzeigen, zu geben: hält man den jungen Lehrer auch da auf der Schülerbank und läßt ihn nebenbei Aufsätze über Themen machen, über solche recht allgemeiner Natur, zu denen ihm nichts fehlt, als die Gedanken. Nicht in die Tiefe senkt sich das Blei, es wird nur in seichten Gewässern geplätschert. Die Folge davon: die Hege-

¹⁾ Die gelehrte Bildung sei nicht geeignet für den Volksschullehrer, so kann man selbst von denen hören, die einer Verbesserung der Volksschullehrer-Vorbildung geneigt sind. Was heißt denn gelehrt? Ist die gelehrte Bildung an den Stoff, etwa an die alten Sprachen, gebunden, ist gelehrt (im bessern Sinn) nicht ein und dasselbe wie wissenschaftlich? Und will man auch dies nicht, dann gebe ich für die ganze Verbesserung keine Bohnen. — Auch das noch! werden die Ultramontanen beider Konfessionen murmeln.

monie der Schlagwörter! Man begegnet ja manchmal dem besten Willen. So war den mittelfränkischen Schulamtskandidaten vor einigen Jahren Hildebrands klassisches, uneraltbares Buch vom deutschen Sprachunterricht zum Studium vorgeschrieben. Für dieses Alter leider zu früh. Eine vorsichtige Umfrage bei den Beteiligten (Kandidaten und Hauptlehrern) hat mir mein erstes Urteil — ich glaube das Buch und, ohne Ironie, die geistige Verfassung eines Schulamtskandidaten zu kennen — bestätigt. Erst wenn man die Rezeptpädagogik, die ihren besten Ausdruck in der Praxis der Volksschule des ja hochverdienten Lehr genommen hat, satt hat und mit seiner pädagogischen Weisheit bankrott geworden ist, erst dann wird jenes Buch zu dem, was es ist: zu einem Labequell, an dem man sich gründlich und immer wieder erquicken kann. Und nicht bloß für den Sprachunterricht. Dies kann schon ein genauer Blick auf den Titel lehren, der für des Verfassers Art, von der Untersuchung des Einzelnen zu den großen Menschheitsfragen aufzusteigen, charakteristisch ist. Er kann nicht bloß über den deutschen Sprachunterricht schreiben, er muß ihn in Zusammenhang bringen mit deutscher Erziehung und Bildung. Und noch etwas. Um dieses Buch mit vollem Gewinn aufzunehmen, dazu gehört eine viel intimere Kenntnis des Kindes, des Menschen überhaupt, als sie ein Schulamtskandidat gemeiniglich zu haben pflegt. Zu früh aus Zwang, d. h. in den meisten Fällen: Vorbei für immer. Oder doch: Veretelt auf lange. Man verzeihe diese kleine Exkursion in die Lehrervorbildung, die mehr zur Sache gehört, als auf den ersten Blick scheinen könnte; denn ohne die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit werden wir schwerlich auf einen grünen Zweig kommen; auf diese Fähigkeit rechnet auch die vom Verfasser angeregte Idee. Ihr kann nicht genügt werden ohne all das, was den Begriff wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Bildung ausmacht: ohne jenen kritischen Blick für das Wesentliche, jene Subtilität im Herantreten an ein Problem, jene Treue der Auffassung und Wahrhaftigkeit der Berichterstattung, jene Fähigkeit, die nicht müde wird und, im Hinblick auf das Große, auch dem scheinbar Kleinlichen liebevoll seine Aufmerksamkeit zuwendet. Denn es darf nicht übersehen werden, daß Schwierigkeiten, um zuverlässiges Material zusammenzubringen, bestehen. Man muß nicht an die Kinder herantreten mit der deutlich erkennbaren Absicht, etwas Besonderes herausbringen zu wollen; man muß nicht plump auf sie einstürzen mit dem

Voratz: Jetzt will ich einmal sehen, was die Kinder da und da beobachtet haben. Die Kindesseele ist „ein viel zu keusches Wesen, als daß sie sich von groben mechanischen Gesellen so leicht beschleichen ließe“. ¹⁾ Auch ist ein feines Ohr nötig, das hört, ob eine Mitteilung aus dem Unterricht des vorigen Lehrers stammt, ob sie auf Gehörtem, Erzähltem oder, und das merkt man der inneren Wärme und Erregung an, auf selbständiger Beobachtung und Gedankenarbeit beruht. Diese Offenbarungen der Kinder müssen erschlichen oder wenn man den Ausdruck nicht zu kräftig findet, gestohlen sein; ganz zufällig muß man zu ihnen kommen. ²⁾ Und hier berühren wir wieder die Frage vom angelehnten Unterricht.

Doch ich kehre zurück. Durch jahrelang fortgesetzte Beobachtungen würde ein Lehrer, der das Zeug dazu hat, erfahren haben, welche Dinge im Vordergrund des kindlichen Interesses stünden und was die Kinder an den verschiedenen Dingen beobachtet hätten. Er hat dies aufgeschrieben, geordnet und immer wieder berichtigt. Ein gleichgesinnter Nachbar, mehrere Kollegen desselben Ortes desgleichen. Diese könnten sich nun zusammenthun und durch Vergleichen das von allen Gefundene sichten und das Typische zusammenstellen und das von einzelnen, nicht von allen Gefundene im weiteren Unterrichte prüfen oder als seltene, aber bemerkenswerte Äußerungen in einer Anmerkung registrieren. Oder am einfachsten: Jeder veröffentlicht auf eigene Faust, was er gefunden hat, aber nicht, wie ich that, unvollständig und durcheinander, auch wohl thun mußte, um mich vom wirklichen Unterricht nicht zu sehr zu entfernen und um einen kurzen Überblick über die Mannigfaltigkeit der Gebiete zu geben, sondern über jeden Gegenstand mit annähernder Vollständigkeit, vielleicht gleich über die angeschlagenen Themen. Es dürfte sich empfehlen, solchen Mitteilungen immer Schuljahr und Ort anzufügen. Von ge-

¹⁾ Aus der besten Zurückweisung der Angriffe v. Treitschkes auf die Arbeit des Volksschullehrers, in der Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung. 1891 Nr. 9.

²⁾ In 5 Minuten vor und 5 Minuten nach dem Unterricht (Siehe Fußnote S. 48!) dies erfahren zu wollen, kann nicht gutgeheißen werden. — Dieses inquisitorische Verfahren ist auch daran schuld, daß die Resultate der Annaberger Erhebungen (Dr. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg 1885. S. 64 f.) zum Teil nicht befriedigen. Daß die Verge den in die Schule eintretenden Mädchen so bekannt sei wie der Hase und die Biene weniger als die Verge, daß die Schnecke nur der 3. Teil, die Blumen nur die Hälfte und die Uhr gar nur 3%, aller Eintretenden kenne, darf man billig bezweifeln.

wählten Kommissionen, von denen man heute alles erwartet, dem demokratischen Zuge unserer Zeit gemäß, verspreche ich mir nichts. Vielleicht wäre es am besten, wenn da und dort ein anregender, für die Sache eingenommener, mit dem Auge für den gebornen Lehrer begabter Schulleiter die Sache in die Hand nähme. Dieses Verfahren müßte in den verschiedensten Orten Deutschlands durchgeführt, die Resultate müßten — das sei nochmals gesagt — veröffentlicht werden; denn wenn der Einzelne Beobachtungen anstellt und die Ergebnisse für sich behält, so hilft das der Gesamtheit nichts. Gar mancher tüchtige Lehrer hält mit wertvollen Erfahrungen zurück — nicht viele, das Wertvolle sucht meistens weitere Kreise zu ziehen —, was sicher ein Unrecht am allgemeinen ist. Wir werden von der Gesamtheit erhalten, verdanken ihr alles und müssen ihr darum dienen. Darin liegt der ethische Grund aller wissenschaftlichen Thätigkeit. Solche Veröffentlichungen, dessen darf man wohl gewiß sein, würden stets auf allgemeines Interesse stoßen, ungleich so vielen lahmen Abhandlungen, die sich in unsern Fachblättern breit machen. Diese würden auch helfen, den Grundsatz, daß die Natur des Kindes für den Erzieher die erste Instanz ist, immer mehr zu einer lebendigen und fruchtbringenden Überzeugung zu machen.

Wären wir auf diese Weise zu einer gewissen Summe sicherer Erkenntnisse — mir schwebt ein **Inventarium der typischen Vorstellungen** vor — gekommen, dann müßte sich das nach den verschiedensten Seiten heilsam erweisen. Man vergl. dazu auch S. 31 f! Nach der unterrichtlichen Seite stünde uns ein sicherer Boden zur Verfügung, von dem aus wir an die Aufstellung eines jedermann befriedigenden Lehrplans, zuerst für den Unterricht in der Heimatkunde in den beiden ersten Schuljahren, gehen könnten. Ein solcher Lehrplan hätte für jede Schule drei Teile. Der erste, der Haupt-Teil, verlangte die Bearbeitung derjenigen Vorstellungskomplexe, die von allen Kindern, ob Knaben, ob Mädchen, ob in Nürnberg oder Leipzig, ob in der Stadt oder auf dem Lande, selbständig erworben werden; der zweite die, welche von (Groß-)Stadtkindern im Gegensatz zu Dorfkindern und zu denen anderer Städte, erworben werden, und der dritte die, welche bloß der nächsten Umgebung eines Schulhauses oder dem betr. Stadtbezirk angehören (diesen gehören auch die der ersten Teile an, nur ist deren Wirkung allgemeiner), so daß also der dritte Teil eines Lehrplans für Schüler am Markfeld vollständig verschieden wäre von

dem für Gostenhof. Im Lehrplan vorgeschrieben könnte nur das Bedeutsamste werden; das ist nicht das an sich Wichtigste, sondern das, was an der Bildung des Kindes den meisten Anteil hat. Ob auch andere, nicht vorgeschriebene Stoffe geeignet wären, dafür könnte man sich aus der gedruckten, nur für die Hand des Lehrers bestimmten Materialiensammlung rats erholen. Mit den in diese aufgenommenen Mitteilungen ist jedoch nicht der ganze Kreis dessen umschrieben, was in der Kinderseele lebt, nur der eiserne Bestand gleichsam, nur das, was nach außen getreten ist; ein individueller Rest, ein ganz bedeutender sogar, wird in jedem Kinde zurückbleiben. Diesen der Bildung dienstbar zu machen, mag dem Geschick des einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Und seinem Takte! So wäre es zu bedauern, wenn die S. 51 über Weihnachten gegebenen Mitteilungen zum Gegenstand einer unterrichtlichen Behandlung gemacht würden. Gar vieles wird sich überhaupt nicht greifen lassen. Und Niebuhr¹⁾ hat mit seinem Worte ganz recht: „Es ist gut, daß die Welt nicht jedem bis ins Innere schauen kann; es gibt Kleider der Seele, die man ebensowenig abziehen sollte, wie die des Körpers.“ Dem Lehrplan, den staatlichen Verordnungen sind also ein= für allemal Grenzen, heilsame Grenzen gesetzt.

Es ist eine rosige Aussicht, die sich da dem trunkenen Blicke öffnet; aber ich sehe keinen anderen Weg als den angegebenen, um endlich zu dem Ziele zu kommen, dessen Erreichung uns doch allen am Herzen liegen muß. Freilich, der Arbeit gibt es genug, und die Geduld, der Sammeleifer müssen groß sein. Aber wenn man bedenkt, welche unendliche Mühe und Arbeit es gekostet hat, um ein Gebäude wie Brehms Tierleben aufzuführen (vom Grimmschen Wörterbuch ganz zu schweigen), das wohl Brehms Namen trägt, aber doch die Arbeit vieler Forscher in sich schließt, dann wird man

¹⁾ Ich verdanke dieses Wort meiner Weihnachtsfreude, dem Buche Wächter: „Gottfried Kellers Leben“. I. Bd. Vorwort.

²⁾ „Es wird heutzutage alles mögliche erforscht und studiert, Pflanzen und Tiere werden in ihren Lebensbedingungen beobachtet und darnach behandelt, das Kleinste und Verborgenste der äußeren Natur erscheint dem Forscher groß und erhaben und der Mühe wert, erkannt zu werden, der menschliche Geist in seinen Anlagen und Erscheinungsformen und den Gesetzen seiner Entwicklung wird einem gleichen Forschungsseifer nicht für wert gehalten, und über allgemeine Lehrsätze und Methoden sind wir in dieser Beziehung noch nicht hinausgekommen.“ Dr. Fr. Sachse auf der 30. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig. Abg. d. Lehrertg. 1893, Nr. 24.

auch den deutschen Volksschullehrern, die doch sehr begabte Männer in ihren Reihen zählen, eine, wenn auch große, so doch weniger umfangreiche, auch bequemere Arbeit zumuten dürfen, überdies Forschungen am Kind, am Menschen.²⁾ Zumal sie so den Dank, den sie der Wissenschaft der Psychologie schuldig geworden sind, auf ritterliche Art wieder abtragen könnten. Denn auch für die Wissenschaft böte eine solche Materialiensammlung ein reiches Arbeitsfeld, und damit wird die Aussicht noch rosiger. Ja für die Wissenschaft, wenn uns auch mancher naserümpfend bedeuten wollte, daß auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik von Wissenschaft nicht die Rede sein könne. Wissenschaft besteht in der kritischen Feststellung von Tatsachen, in der systematischen Bearbeitung und Gruppierung derselben und in der Wertung dieser Ergebnisse für eine klare, gereinigte, im richtig verstandenen Sinn ideale Auffassung von den Dingen der Welt.

Willst du ins Unendliche schreiten,
Geh nur im Endlichen nach allen Seiten!

Daß eine solche kritisch gesichtete Materialiensammlung neben der in der ersten Abhandlung verlangten und neben den Dichtwerken eine Hauptquelle für eine noch zu schreibende Psychologie des Kindes, und das wäre doch ein wissenschaftliches Unternehmen, böte, muß ohne weiteres einleuchten. Manche bis jetzt mehr geahnte als gewußte Einsicht könnte dann gründlich fundamentiert werden. Daß die Kinder weniger das Allgemeine, als das Individuelle anzieht, daß sie in erster Linie weniger auf äußere Kennzeichen sehen, wenn sie nicht auffallend sind, als auf das Psychologische; ob eine selbständige Naturbeobachtung von Seite der Kinder möglich, ob und welcher Unterschied im Interesse für Tiere und Pflanzen vorhanden ist; ob es geraten ist, das Kind frühzeitig in Interessen zu ziehen, die es nicht hat; wie Knaben sich nach ihren Interessen von Mädchen unterscheiden (kein geringer Beitrag zur Lösung der Frauenfrage); wie sich im Kinde der Übergang aus der mehr phantastischen Auffassung zur realistischen vollzieht; eine Untersuchung über die Sprache der Kinder, und vieles andere¹⁾ wäre dann zu erwarten. Dann wären wir endlich bei dem doch von uns allen erwünschten Ziel angelangt, wo nicht mehr die Fachwissenschaften, nicht mehr vage Meinungen und der Standpunkt der Erwachsenen

¹⁾ „Hier sind Geheimnisse zu ergründen und Rätsel zu lösen, wie sie gewichtiger der Naturforschung und jeglicher Wissenschaft nicht gestellt sind.“
Sachse am zuletzt angeführten Orte.

bestimmten, was dem Kinde als geistige Nahrung vorgelegt werden muß, sondern die Natur des Kindes. Daraus erwüchse dann, allerdings in weiter Ferne, die mir vorschwebende, der heutigen Wissenschaft und Weltauffassung entsprechende Pädagogik von unten. Ähnlich der Ästhetik von unten, die Fehner begründet hat. Dann hätten wir auch den rechten Grund und Boden, von dem aus wir einer wetterwendischen Politik mit Erfolg entgegentreten könnten. Aber so, wie die Sache jetzt liegt, können wir das nicht; da vertraut ein wohlmeinender Staatsmann besser auf seinen gesunden Menschenverstand, als auf das Chaos pädagogischer Meinungen und Rezepte. Bei dieser Sachlage brauchen wir uns auch nicht zu wundern, daß die Hochtze der Wissenschaft von der Pädagogik als Wissenschaft nichts wissen wollen, und daß immer von Zeit zu Zeit ein ehrlicher Hochschulprofessor sagt, was seine Kollegen wohl auch meinen, aber vorsichtig oder rücksichtsvoll verschweigen.¹⁾ Ein Blick auf die Verhandlungen unserer größeren Lehrerversammlungen, die durch die politische Presse zur Kenntnis der weitesten Kreise gelangen und aus denen die meisten ihr Urteil über den Stand der Pädagogik schöpfen, kann uns vieles erklären; denn was ist, was dort erörtert wird? Meistens Standesfragen (deren Besprechung ja nötig ist), mit Vorliebe solche Fragen, die dem Lehrerstand von außen, und nicht immer von seinen besten Freunden, aufgedrängt wurden, wie Simultanschule, soziale Frage, Handfertigkeitsunterricht, Geseßkunde; im übrigen — seien wir ehrlich — die alten Gedanken. Höchst selten ein Zeichen, daß im Schoße der Pädagogik der interessante und verdienstlichen Probleme genug schlummern. Die Bedeutung der großen Lehrerversammlungen liegt lediglich darin, das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das Standesbewußtsein zu stärken und den persönlichen Verkehr mit Kollegen der verschiedensten Orte zu vermitteln, und ihr Verdienst: in trüben Zeiten den sinkenden Mut zu stützen und gestützt zu haben. Ihr indirekter Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik besteht der Hauptsache nach da-

¹⁾ Stieghler S. 111 f. seiner S. 33 genannten Schrift: „Die Pädagogik nur als Praxis ist mir ein armes bedauernswertes Wesen. Heimatlos, ohne richtiges Ziel, von ihren wissenschaftlichen Schwestern verschmäht und über die Achsel angesehen, wandert sie zaghaft ihre Straße. Vor der Meinung jedes Einzelnen, vom Schulinspektor bis zum Hilfslehrer, muß sie sich beugen. Seufzend verneigt sie sich und flüstert: „Ganz nach ihrer Meinung, hochgeehrter Herr!“ Bis sie endlich, von den Armen der Unrekruterie umschlungen, ihre arme gequälte Seele aushaucht.“

rin, daß dadurch an manchen Mann mag kommen Manches, wobon er sonst gar hätte nichts vernommen, und von diesen Manchen geht ja das Heil der Pädagogik nicht aus; ihr direkter Einfluß ist gleich Null. Ein unbefangener Beobachter muß da schließen: Entweder ist es mit der Pädagogik nichts, es ist wirklich schon alles dagewesen oder — mit einer Offenheit sei es gesagt, die den verlegen mag, der nicht gewohnt ist, den Dingen auf den Grund zu sehen, dem bei jedem Entweder=Oder das Herz in die Hosen fällt — die Lehrer sind den wissenschaftlichen Problemen, die ihnen ihr Beruf stellt, nicht gewachsen. Und da man es selbst von Lehrern ziemlich unerblickt aussprechen hören kann, mit der Pädagogik sei es wirklich nichts, es sei alles schon dagewesen,¹⁾ so dürfen wir es einem Treitschke im Grunde gar nicht übelnehmen, so schwer es uns auch werden mag, wenn er sagt, Unterrichten sei ein Gewerbe, das einen gebildeten Mann nicht interessieren könne.

Eine rühmenswürdige Ausnahme, was zielbewußtes, planmäßiges auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Arbeiten anlangt, bildet die um die Namen Herbart und Ziller sich scharende pädagogische Gesellschaft. Mag man auch mit deren Prinzipien im allgemeinen oder im besondern nicht übereinstimmen, mit dem Ignorieren dieser Richtung und mit dem Forttrotten im alten, aufgefahrenen Geleise ist nichts gethan. Befreien wir die „Vulgär-Pädagogik“ aus dem Starrkrampf, in dem sie besonders bei uns in Süddeutschland noch

¹⁾ Es mag gestattet sein, in einer Anmerkung den Verehrern dieses Wortes etwas den Text auszulegen. Ob sie wohl wissen, wie sie sich mit diesem Wort des alten Juden, offenbar eines weltmüden, unproduktiven Menschen, (ein produktiver Mensch glaubt an die Unerforschlichkeit der geistigen Welt) bloß stellen? Mit diesem Wort glaubt sich jeder, der darauf schwört, das Zeugnis auszustellen, er kenne die pädagogischen Bestrebungen innen und außen, er sei gründlich eingeweiht in die — „Mysterien der Volksschulpädagogik“, und wer möchte sich eine solche Selbstglorifizierung, und noch dazu eine, die so billig zu haben ist, entgehen lassen? Und dann ist das Wort auch nach einer andern Seite willkommen. Segelt man unter dieser Flagge, so hat man genügendes Recht, sich auf sein schon im Seminar erworbenes Altenteil zurückzuziehen und einen rechtschaffenen Ignoranten zu machen. Wie man dabei noch für Erweiterung und Vertiefung unserer Vorbildung eintreten kann? Die Sache liegt doch wohl so: Eine Regierung die einer Berufsklasse eine höhere Bildung zuteil werden läßt, als für deren Beruf nötig ist, begeht eine große Ungeschicklichkeit, sie entfremdet deren Glieder ihrem Berufe. Treten wir also für bessere Vorbildung ein, dann müssen wir nachweisen, daß eine solche für unsere Berufsthätigkeit nötig ist. Andere Gründe gelten nicht.

liegt, raffen wir uns auf zu neuem Leben! Sonst könnten wir eines Tages mit dem beschämenden Bewußtsein erwachen, daß die Herbart'sche Pädagogik, über die sich der pädagogische Philister hoch erhaben dünkt, wirklich früher aufgestanden ist, als wir. Welche Freude, wenn einstens die Herbartianer, die von oben bauen, wenn sie, durch die Praxis zu sicherern Grundlagen geführt, als die waren, von denen sie ausgegangen sind, mit den „Vulgär-Pädagogen“ zusammenträfen und zu ihnen sagen könnten: Verschieden war der Weg — gleich ist das Resultat — seid gegrüßt, Kameraden!



Nachwort.

An der Stelle dieses Nachwortes sollten, ähnlich wie nach der ersten Abhandlung, einige vollständige Beispiele aus dem Gebiete der Heimatkunde stehen. Doch war es mir nicht möglich, trotz des ziemlich großen Stoffes, der sich bei mir angesammelt hat, gerade ein solches Beispiel zusammenzubringen, das für alle Orte Deutschlands von gleicher Geltung gewesen wäre. Kaze, Hund, Schatten, Wind wären solche Gegenstände. Nur an einem solchen könnte mir gelegen sein, wenn ich das letzte Bedenken, als führe solches Sammeln und Sichten nicht zu dem gewünschten Ziel, zerstreuen wollte. Warum mir das nicht möglich war? Ich hatte eben auch manche Bequemlichkeit, manchen Zweifel zu überwinden, bis ich zum Sammeln kam, und thue dies erst seit zwei Jahren, wirklich mit Ernst erst seit einem. Die während des Lesens erhaltenen Mitteilungen sammle ich dagegen schon an die sechs Jahre; hier wäre ich auch um weitere Beispiele nicht verlegen gewesen. Mit der Veröffentlichung meiner Schrift zu warten, bis ich auch zu den gewünschten Beispielen für die zweite Abhandlung gekommen wäre, das wollte ich nicht, (nachdem ich mich schon seit Jahren mit dem Gedanken dieser Schrift getragen hatte), weil diese Beispiele an meiner Überzeugung von der Möglichkeit und dem Erfolg einer solchen Arbeit nichts mehr ändern könnten — denn so gut man festgestellt hat, was für ein bestimmtes Tier charakteristisch ist, siehe Brehm's Tierleben, so gut läßt sich auch finden, nicht bloß, welche Dinge Kinder besonders anziehen, sondern auch, was sie daran anzieht — und halte es weiter auch für überflüssig, da die auf den Seiten 49—54 gegebenen Fragmente bei den Lesern, die ich mir wünsche, denselben Dienst thun werden. Für nicht überflüssig aber halte ich es, daß bald gesammelt werde. Übrigens drehen sich die vorausgehenden Ausführungen nicht um diese Frage allein.

Müggeldorf bei Nürnberg, Weihnachten 1893.

D. B.

Vom Verfasser der vorliegenden Schrift ist in der **Friedr. Korn'schen Buchhandlung** in **Nürnberg** erschienen:

Das Lesebuch in der Volksschule.

Naturgemäße Forderungen.

Preis 75 Pf.

Einige Urteile

der Presse mögen folgen:

Schweizerische Lehrerzeitung (Literaturblatt v. Oktober 1891):

„In der Fülle pädagogischer Erzeugnisse, die in ihrer vorsichtigen Mäßigkeit einem Bach gleichen, von dem man nicht weiß, ob er noch austrocknet, bevor er mündet, gleicht dieses Büchlein einem frischsprudelnden Quell, der erquidt und weiterrollt, unbekümmert darum, ob er hier und da einen am Wege stehenden stark abkühle oder erschrecke —“

Pädagogische Reform 1891, Nr. 40:

„Ein Büchlein, das die deutsche Lehrerschaft mit Dank entgegen nehmen muß. Frisch geschrieben, der Sache überall auf den Grund gehend, bietet es auf jeder Seite ausgezeichnete, aus lebendiger Praxis und liebevoller Beobachtung der Kindesnatur hervorgegangene Fingerzeige. Wer sich aus der Schablone erlösen will, studiere das Buch. —“

Frankfurter Kurier 1891, Nr. 294:

„Gründlichkeit und Sachkenntnis, das sind die Eigenschaften, die auf jeder Seite hervortreten, und wenn ich über sie eine dritte zu stellen hätte, so wäre es eine geradezu wohlthuende Selbstständigkeit des Denkens —. Eines aber zeigt die Schrift vor allem — und das ist nicht das kleinste Verdienst ihres Verfassers — auf welchem Gebiete der Erziehungslehre der Lehrer sich im höchsten Grade verdient machen kann. Nicht dadurch, daß er das Dogma einer allein seligmachenden Pädagogik zum hundertsten male in eine andere Form gießt oder seine Kraft in den verschiedensten Disciplinen zerplittert, wohl aber in der Beobachtung des kindlichen Geistes —“

L. Wöhring.

Praktischer Schulmann 1893, S. 361:

„Etwas so Frisches und Geistes, wie das vorliegende Büchlein ist uns seit langer Zeit nicht vorgekommen —“

Albert Richter.

Das Pädagogium v. Dr. Dittes schließt eine über zwei Seiten lange Recension mit den Worten: „Heudner's Schriftchen hat die Lesebuchfrage vollkommen befriedigend gelöst.“ 13. Jahrgang, S. 754.

Druck von Henze & Beder in Leipzig.



Pedagogical Seminars p. 12 to 14

Child = Study p. 80 to 14

AUS DEM PÄDAGOGISCHEN

UNIVERSITÄTS-SEMINAR

ZU **JENA**

HERAUSGEGEBEN

VON

PROFESSOR DR **W REIN**

FÜNF TES HEFT



LANGENSALZA

DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE

1894

Preis 2 M. 50 Pf.

Carl Dames

AUS DEM PÄDAGOGISCHEN
UNIVERSITÄTS-SEMINAR
ZU JENA

FÜNFTE HEFT

HERAUSGEGEBEN

VON

PROFESSOR DR W REIN



LANGENSALZA
DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE
1894

Inhalt

	Seite
1. <i>Ansprache</i> , gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892. Von Professor Dr. W. Rein	1
2. Bericht über die Thätigkeit des Seminars. Von Oberlehrer E. Scholz	12
3. Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt, oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden? Von Dr. P. Bergemann	37
4. Individual- und Sozialpädagogik. Von Dr. H. Lietz	57
5. Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse. Von C. Schubert	80
6. Über die unterrichtliche Verwendung der Robinsonerzählung im zweiten Schuljahre. Von H. Landmann	141
7. Über Schulreiseberichte. Von E. Scholz.	
A. Über Zweck und Anlage	203
B. Ausführung	206
Beigaben:	
I. Einleitende Worte	223
II. Verzeichnis der Seminarmitglieder (Fortsetzung)	224
III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer	228
IV. Fortsetzung der pädagogischen Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder	228

•

•

•

I.

Ansprache, gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892.

Von

Professor Dr. W. Rehn.

Hochgeehrte Herren und Freunde!

Wir haben uns heute der Überlieferung gemäß hier versammelt, um nach vielerlei Vertiefungen ins einzelne in dieser Stunde uns zu einer Besinnung zu erheben, welche die Gesichtspunkte klarlegt, nach denen wir wünschen, daß unsere Seminar-Arbeit verlaufen soll.

In ihnen ist also ein Ideal eingeschlossen. Daß wir dieses von Zeit zu Zeit uns vor Augen führen, ist gewiß für das Leben und Streben im Seminar von großer Bedeutung.

Denn das tägliche Leben und Treiben mit seinen mannigfachen Zerstreuungen und seinen oft recht klein erscheinenden Aufgaben und Mühen ist ja nur zu sehr geeignet, den Blick auf das Nächstliegende zu verengen, in der Sorge für den Kleinbetrieb des täglichen Schullebens ganz aufzugehen und die höheren Ziele aus dem Auge zu verlieren.

Wo diese aber dem Bewußtsein verschwinden, läßt die Spannkraft leicht nach, die Thätigkeit verflacht und läuft in eine mehr oder minder geschickte Routine oder Technik aus. Wenn dies aber eintritt, woher soll dann das Gefühl der Befriedigung kommen, die Lust am Beruf und die Freude im Schaffen?

Liegt für den einzelnen schon eine große Gefahr darin, wenn er in Kleinigkeiten sich verlierend, mit des Tages Mühe kämpfend, zu innerer Sammlung und Erhebung die Kraft verliert — wieviel größer ist diese Gefahr bei der Gesamtheit.

Sehen wir dies nicht in großem Stile jetzt im Leben unseres Volkes?

Solange das gemeinsam heils erstrebte Ziel der Einigung noch nicht erreicht war, schien die Nation zusammengeballt in einem Gedanken und in einem Streben. Alle Spannkraft, aller Thatendrang war auf dieses Ziel gerichtet.

Nachdem es endlich unter gewaltigen Anstrengungen erreicht war, schien das nationale Leben so lange erschöpft, bis neue Ziele sich den Blicken eröffneten. Aber weil diese keine gemeinsamen wurden, ist die Thatkraft der Nation gespalten. Die Energie des Strebens ist nur da vorhanden, wo ein gemeinsames Ziel die einzelnen beseelt, wenn auch in verschiedenen Graden. Die stärkste Partei ist die innerlich geschlossenste wie z. B. die Sozialdemokratie, weil alle Glieder durchdrungen sind von der Notwendigkeit einer Neugestaltung der gesellschaftlichen Ordnung — oder wie das Zentrum geschlossen ist durch den einen Gedanken, alles in majorem ecclesiae gloriam zu vollbringen.

Solche gesellschaftlichen Verbände stehen deshalb in formaler Beziehung der Idee der beseelten Gesellschaft nahe, denn ein Geist durchdringt alle und ein Wille treibt alle. Freilich läßt sich nur in formaler Beziehung diese Idee auf sie anwenden; denn inhaltlich gefaßt sind sie nicht nur in der Verneinung anderer, sondern in dem Streben nach Vernichtung entgegenstehender, bestehender Ordnungen von den Ideen des Wohlwollens, der Vollkommenheit, des Rechts und der Billigkeit weit entfernt. Aber wir wollen uns nicht auf der Schaubühne des öffentlichen Lebens verirren, so verlockend es sein mag, den merkwürdigen Erscheinungen des Tages nachzugehen und sie *sub specie aeterni* zu betrachten.

Unsere heutige Besinnung ist ja gerichtet auf eine Gesellung, die in den geschlossenen Kreisen der Akademie der Öffentlichkeit entrückt ist, die in aller Stille ihren Aufgaben nachgehen und nur insofern einen Einfluß auf die Entwicklung der Gesamtheit ausüben will, als ihre Mitglieder ja dereinst bestimmt sind, nach Kräften an der Erziehung der heranwachsenden Generation sich zu beteiligen.

In unserem Kreis findet deshalb eine ganz eigentümliche

Zuspitzung der Arbeit statt: Bei der Thätigkeit des Erziehens soll der Ausführende selbst erzogen werden, oder besser sich selbst erziehen. Das ist nach einer Seite hin schon ausgesprochen in dem bekannten Satz: Docendo discimus — aber eben doch nur nach einer Seite hin. Wir würden den Kern der Sache nur streifen, wollten wir uns auf dieses Wort steifen.

Viel tiefer in die Sache führt uns das Problem, das geradezu als die Signatur unserer Tage bezeichnet werden kann.

Dafs die moralische Welt in zwei Spitzen verläuft, weifs man schon lange. Wo aber eine Zweiheit als berechtigt erkannt wird, da sehe man nur zu, dafs kein Streit entstehe. Hier scheint er unvermeidlich. Je nach den herrschenden Strömungen hat man abwechselnd die individualistische Spitze für die höhere, die sozialistische für untergeordnet gehalten. Der grofse Befreiungsprozeß, der die mittelalterliche Gebundenheit des Individuums löste, mußte naturnotwendig eine individualistische Richtung nehmen. In drei Akten vorschreitend — 1. Renaissance und Reformation, 2. Aufklärung und 3. französische Revolution — hat dieser Befreiungsprozeß das Recht des Individuums so überspannt, dafs ein Rückschlag nicht ausbleiben konnte. Er bereitete sich auf wirtschaftlichem Gebiet vor, wo die Konsequenz der individualistischen Anschauung zu einer schrankenlosen, freien Konkurrenz mit all ihren Schattenseiten, vor allem der Ausbeutung des Schwächeren, geführt hatte, und drang von hier aus in das ethische Gebiet ein, weil man bald bemerkte, wie eng die wirtschaftlichen Fragen mit ethischen Forderungen verknüpft seien, wie der egoistische Individualismus nur erfolgreich bekämpft und überwunden werden kann durch den sittlichen Sozialismus.

Aber überwinden heifst nicht vernichten. Das ist der grofse Fehler der extrem-sozialistischen Partei, dafs sie das Recht der freien Persönlichkeit übersieht und die metaphysische Einheit des Seelenwesens mit der psychischen Verschiedenheit verwechselt, die letztere einfach ignorierend.

Wir dagegen sagen: Eine Persönlichkeit bin und bleibe

ich. Um zum Wohl anderer beitragen zu können, muß ich selbst meine Kräfte ausbilden und stählen. Nur soweit ich dies thue, vermag ich als einzelner einen Beitrag zu liefern zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt, indem ich zugleich lerne, meine persönlichen Neigungen und Wünsche zurücktreten zu lassen, sobald sie mit dem Leben des ethischen Organismus, dem ich angehöre, in Widerspruch stehen.

Dies ist der Standpunkt unseres Seminars. Die individualistische und die sozialistische Betrachtungsweise durchdringen einander. Die kleine moralische Welt, die wir bilden, läuft auch in zwei Spitzen aus — in eine individuelle und eine sozial-ethische —, aber diese befehden sich nicht, sondern stehen friedlich bei einander.

Wollten wir die soziale Auffassung als allein herrschende gelten lassen, so würde das bedeuten: der Zweck, den unser Seminar verfolgt, fällt außerhalb unseres Kreises in der Richtung auf ein Objekt, heiße dasselbe nun Gott, Menschheit, Gesellschaft, Brauchbarkeit oder wie immer. Darnach würde sich dann der Charakter der Erziehung unserer Mitglieder richten. Von dieser Einseitigkeit fühlen wir uns frei. Sie würde sehr mißliche Konsequenzen nach sich ziehen. Und ebenso von der rein individualistischen, die den Standpunkt nur im Subjekt nimmt.

Wir erkennen an, daß dem Organismus der Gesellschaft und dem Individuum ein selbständiger Wert inne wohnt. Beider Förderung liegt uns am Herzen.

Aber gerade die Rücksicht auf das Fortschreiten der Gesamtheit nötigt uns, die Ausbildung des Individuums in den Vordergrund zu stellen. Dies schließt die von den Objekten hergenommenen Gesichtspunkte nicht aus, sondern vielmehr ein, allerdings so, daß das Individuum als der reelle Mittelpunkt derselben betrachtet wird. Das heißt: Wir wollen den künftigen möglichen Zwecken unserer Mitglieder am besten so vorarbeiten, daß wir den einzelnen mit einer vielseitig regen Kraft, mit offenem Blick und mannigfacher Empfänglichkeit ausstatten. Daher werden wir die vielen Richtungen, die das Interesse nehmen soll, nicht durch eine

Klassifikation interessanter Objekte bezeichnen, sondern durch eine Aufdeckung solcher subjektiver Gemütszustände, die unter den Begriff eines vielseitigen Interesse fallen.

Lassen Sie mich an der Hand dieses Begriffes rasch unsere Thätigkeit durchlaufen.

Das empirische Interesse erhält in unserer Arbeit reiche Nahrung durch die Neuheit, Buntheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, die Unterricht und Schulleben tagtäglich aufzeigen. Bei aller Gleichmäßigkeit im Verlauf der erziehenden Thätigkeit werden mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Unterrichtsobjekte und der auffassenden Subjekte doch fortwährend mancherlei Beobachtungen sich aufdrängen, die den aufmerksamen Blick fesseln, seien es Beobachtungen im Unterricht, oder im Betragen der Kinder.

In dem fortschreitenden Nachdenken über die beobachteten Erscheinungen, in dem Bemühen, dieselben auf psychologische oder ethische Gründe zurückzuführen und sie nur gelten zu lassen, soweit sie in diesem Zusammenhang gesetzmäßig zu begreifen sind, entwickelt sich das spekulative Interesse. Es hängt an den pädagogischen Begriffen, an deren Gegensätzen und Verschlingungen, an der Art und Weise, wie sie die Erscheinungen umfassen.

Ebenso reiche Nahrung erfährt das ästhetische Interesse, insofern das Geschmacks-Urteil vielfach herausgefordert wird bei der Betrachtung namentlich der vielfachen Willensverhältnisse, auf die die erziehende Thätigkeit unseres Kreises stößt. Der einzelne kann deutlich bemerken, wieweit seine Wertschätzung der Dinge und Verhältnisse gereift ist oder nicht; wieweit er in der objektiven Betrachtung vorgeschritten ist, um auf Grund klaren Vorstellens das ästhetische Urteil in seiner Reinheit zu vernehmen. Ist seine theoretische Einsicht trüb, so kann auch sein Urteil nicht klar sein. Deshalb das Streben durch Beobachtung, Erfahrung und Spekulation zu klarer Erkenntnis vorzudringen, mit der das rechte Werturteil sich dann verbindet.

Dafs dieser Prozeß in fortschreitender Richtung sich vollziehe, dafür sorgt der Kreis der Genossen mit der Pflege

der Teilnahme, die sich zunächst im sympathetischen Interesse äußert. Die einzelnen bleiben ja einander nicht fremd, sondern den Regungen des menschlichen Gemütes folgend begleitet einer den andern mit seiner Unterstützung und Fürsorge. Je stärker das sympathetische Interesse sich äußert, desto freudiger und frischer wird das Leben innerhalb des kleinen Kreises sich entwickeln und die Förderung des einzelnen von statten gehen. Dieselbe mag zuweilen von Schmerz- und Unlust-Gefühlen begleitet sein, weil die gegenseitige Förderung besser bei schonungsloser Offenheit, als bei krankhaft süßlicher Vertuschung gedeiht. Erstere setzt schon eine gewisse Stärke des Geistes voraus und die Fähigkeit, daß der einzelne sein Ich gleichsam aus sich hinauszusetzen und kritisch zu prüfen vermag.

Wo das sympathetische Interesse sich kräftig entwickelt, liegt die Gefahr einer egoistischen Absonderung zwar nicht nahe, aber doch ist die Pflege des sozialen Interesse ein noch wirksameres Gegenmittel. Dieses bethätigt sich in der regen Teilnahme für das Wohl, für das Gedeihen des Kreises, dem wir angehören. Jeder verfolgt seine Ausbildung zugleich im Dienste, in der Hingabe, in der Opferwilligkeit für die Gesamtheit. Das ist vielleicht das Schwerste, was ein Mensch lernen kann, was vor allem ein Erzieher lernen muß. Er wird nur dann erfolgreich wirken können, wenn er vom sittlich-sozialen Interesse ganz durchdrungen ist, ganz von ihm getragen wird. Die Einrichtungen unserer Seminargemeinde sind derart, daß das soziale Interesse eifrig gepflegt werden kann. Reichliche Gelegenheit ist geboten, daß der einzelne sich bethätigen kann in der Hingabe an die gemeinsamen Aufgaben der Schule und des Seminars, ohne an sich und seinen Vorteil dabei zu denken. Mit Dankbarkeit erkenne ich es an, daß die Gelegenheit für das Ganze Opfer zu bringen bisher immer von den Seminarmitgliedern reichlich ergriffen worden ist.

Zuletzt aber nicht am wenigsten findet auch das religiöse Interesse in unserem Kreise seine Pflege. Allerdings nicht in einer endlich begrenzten, konfessionellen Form. Das

ist schon deshalb ausgeschlossen, weil die verschiedensten Religionsbekenner bei uns friedlich zusammen wirken, Katholiken römischen und griechischen Bekenntnisses, sowie Protestanten verschiedener Färbungen. Und das ist nur dadurch möglich in einer Zeit religiöser Verhetzung, daß wir das allen Gemeinsame betonen. Dieses Gemeinsame bildet in erster Linie für uns der Glaube an den Sieg des Guten. Aus der Betrachtung der Lage des Menschen gegen die Umstände entsteht leicht Furcht und Hoffnungslosigkeit, da dem Geiste alle weltliche Klugheit zu einer Ausgleichung zwischen dem Gewollten und dem Wirklichen zu schwach erscheint. Und der Erzieher zumal kann leicht von Furcht und Hoffnungslosigkeit erfaßt werden, wenn er um seine besten Bemühungen für das Wohl der Kinder und um harte Anstrengungen sich plötzlich betrogen sieht. Da kann ihm nur eins helfen: Der entschlossene Glaube, der sich eins fühlt und weiß mit dem, der die Güte selbst ist und den Sieg des Guten will. Frische Jugendkraft stellt sich ja gern auf sich selbst und vermeint, die Welt aus den Angeln heben zu können, aber das Eine sollte sie nach Herbarts Wort nie für wünschenswert erachten, keine Religion zu besitzen. Nie sollte sie in sich eine Quelle der Phantasie und des Gemütlebens ertönen, aus welcher unserer schwachen menschlichen Thätigkeit erst der rechte ideale Schwung zuströmt

Auf solche Weise dient unsere kleine Seminargemeinde der Ausbildung eines vielseitigen Interesse, der einen Grundlage für die Ausbildung des sittlichen Charakters. Dabei kann die Eigenart der Persönlichkeit recht wohl bestehen. Ihr, als der stärksten Seite des geistigen Lebens, sollen in der Ausbildung die charakteristischen Züge gewahrt werden, aber sie muß eine allgemeine Form annehmen, wie sie durch das vielseitige Interesse gebildet wird.

In demselben ist ja auch die nötige Beweglichkeit gegeben, die geistige Regsamkeit zur Erfassung und Beurteilung der auf dem Erziehungsgebiet hervortretenden Erscheinungen, Vorschläge und Ansichten.

Denn alles kommt darauf an, daß der einzelne zu

innerer Arbeit seine Überzeugungen bilden, daß keiner auf bloße Autorität hin sein Überlegen regeln soll. Wenn jemand seine pädagogische Einsicht einem andern überläßt, erniedrigt er sich zur Maschine. Das Bewußtsein der Verwerflichkeit solcher mechanischer Arbeit zu wecken, muß immer unser Bestreben bleiben. Es verbindet sich mit dem Hauptziel unserer Seminararbeit, pädagogische Charaktere zu bilden, die eine dauernde Grundrichtung von hier mit fortnehmen und sich nicht ohne weiteres vom späteren Schulbetrieb zerreiben lassen.

Die Gewinnung eines festen Standpunktes ist aber nicht denkbar ohne tieferes Eindringen in die philosophischen Grundprobleme. Denn die pädagogischen Dinge hängen aufs engste mit den Fragen zusammen, die jedes Denkenden Brust bewegen. Mit der Frage, was wir als Erzieher sollen, werden wir zu ethischen Untersuchungen getrieben, und mit der Frage, wie das geistige Leben unserer Kinder beschaffen sei, wie es sich entwickle und nach welchen Gesetzen es funktioniere, sehen wir uns mitten in die psychologische Forschung versetzt.

Erscheint es hier unsere Aufgabe, den Blick zu öffnen für die Thatsachen des psychischen Geschehens und die ihm zu Grunde liegenden psychischen Gesetze, sowie für das allmähliche Wachsen des jugendlichen Geistes, so gilt es dort die Überzeugung zu stählen, daß nur eine idealistische Ethik dem Erzieher absolut wertvolle Ziele zu zeigen vermag, auf deren Verwirklichung im Zögling alle Anstrengung gerichtet ist. Die heranwachsende Generation wollen wir auf eine höhere sittliche Stufe erheben. Wie anders aber kann dies geschehen, als daß wir die sittlichen Spannkkräfte möglichst anzuspinnen suchen im Hinblick auf ethische Musterbilder, die in den praktischen Ideen niedergelegt, uns die höchsten Maßstäbe zur Beurteilung unseres Wollens und Thuns an die Hand geben?

Wo eine Vermengung von Wirklich und Würdig, von Sitte und Sittlichkeit stattfindet, ist jede höhere sittliche Entwicklung ausgeschlossen in größeren wie in kleineren Kreisen.

der Teilnahme, die sich zunächst im sympathetischen Interesse äußert. Die einzelnen bleiben ja einander nicht fremd, sondern den Regungen des menschlichen Gemütes folgend begleitet einer den andern mit seiner Unterstützung und Fürsorge. Je stärker das sympathetische Interesse sich äußert, desto freudiger und frischer wird das Leben innerhalb des kleinen Kreises sich entwickeln und die Förderung des einzelnen von statten gehen. Dieselbe mag zuweilen von Schmerz- und Unlust-Gefühlen begleitet sein, weil die gegenseitige Förderung besser bei schonungsloser Offenheit, als bei krankhaft süßlicher Vertuschung gedeiht. Erstere setzt schon eine gewisse Stärke des Geistes voraus und die Fähigkeit, daß der einzelne sein Ich gleichsam aus sich hinauszusetzen und kritisch zu prüfen vermag.

Wo das sympathetische Interesse sich kräftig entwickelt, liegt die Gefahr einer egoistischen Absonderung zwar nicht nahe, aber doch ist die Pflege des sozialen Interesse ein noch wirksameres Gegenmittel. Dieses bethätigt sich in der regen Teilnahme für das Wohl, für das Gedeihen des Kreises, dem wir angehören. Jeder verfolgt seine Ausbildung zugleich im Dienste, in der Hingabe, in der Opferwilligkeit für die Gesamtheit. Das ist vielleicht das Schwerste, was ein Mensch lernen kann, was vor allem ein Erzieher lernen muß. Er wird nur dann erfolgreich wirken können, wenn er vom sittlich-sozialen Interesse ganz durchdrungen ist, ganz von ihm getragen wird. Die Einrichtungen unserer Seminargemeinde sind derart, daß das soziale Interesse eifrig gepflegt werden kann. Reichliche Gelegenheit ist geboten, daß der einzelne sich bethätigen kann in der Hingabe an die gemeinsamen Aufgaben der Schule und des Seminars, ohne an sich und seinen Vorteil dabei zu denken. Mit Dankbarkeit erkenne ich es an, daß die Gelegenheit für das Ganze Opfer zu bringen bisher immer von den Seminarmitgliedern reichlich ergriffen worden ist.

Zuletzt aber nicht am wenigsten findet auch das religiöse Interesse in unserem Kreise seine Pflege. Allerdings nicht in einer endlich begrenzten, konfessionellen Form. Das

ist schon deshalb ausgeschlossen, weil die verschiedensten Religionsbekenner bei uns friedlich zusammen wirken, Katholiken römischen und griechischen Bekenntnisses, sowie Protestanten verschiedener Färbungen. Und das ist nur dadurch möglich in einer Zeit religiöser Verhetzung, daß wir das allen Gemeinsame betonen. Dieses Gemeinsame bildet in erster Linie für uns der Glaube an den Sieg des Guten. Aus der Betrachtung der Lage des Menschen gegen die Umstände entsteht leicht Furcht und Hoffnungslosigkeit, da dem Geiste alle weltliche Klugheit zu einer Ausgleichung zwischen dem Gewollten und dem Wirklichen zu schwach erscheint. Und der Erzieher zumal kann leicht von Furcht und Hoffnungslosigkeit erfaßt werden, wenn er um seine besten Bemühungen für das Wohl der Kinder und um harte Anstrengungen sich plötzlich betrogen sieht. Da kann ihm nur eins helfen: Der entschlossene Glaube, der sich eins fühlt und weiß mit dem, der die Güte selbst ist und den Sieg des Guten will. Frische Jugendkraft stellt sich ja gern auf sich selbst und vermeint, die Welt aus den Angeln heben zu können, aber das Eine sollte sie nach Herbart's Wort nie für wünschenswert erachten, keine Religion zu besitzen. Nie sollte sie in sich eine Quelle der Phantasie und des Gemütlebens ertönen, aus welcher unserer schwachen menschlichen Thätigkeit erst der rechte ideale Schwung zuströmt

Auf solche Weise dient unsere kleine Seminargemeinde der Ausbildung eines vielseitigen Interesses, der einen Grundlage für die Ausbildung des sittlichen Charakters. Dabei kann die Eigenart der Persönlichkeit recht wohl bestehen. Ihr, als der stärksten Seite des geistigen Lebens, sollen in der Ausbildung die charakteristischen Züge gewahrt werden, aber sie muß eine allgemeine Form annehmen, wie sie durch das vielseitige Interesse gebildet wird.

In demselben ist ja auch die nötige Beweglichkeit gegeben, die geistige Regsamkeit zur Erfassung und Beurteilung der auf dem Erziehungsgebiet hervortretenden Erscheinungen, Vorschläge und Ansichten.

Denn alles kommt darauf an, daß der einzelne zu

einer Selbständigkeit des Urteils durchdringt, die ihn wahrhaft frei macht. Mit innerer Freiheit soll er dem System gegenüber stehen, das wir unserer Erziehung zu Grunde legen, das in dem Streben gipfelt, die wertvollen Erfahrungen der vergangenen Zeiten mit einer prinzipiellen Auffassung des Ziels alles Menschenlebens und der Anwendung der psychischen Gesetze, die das geistige Leben regeln, zu verbinden. Selbständig, unbefangen und unbeeinflusst soll jeder sein eigenes Urteil bilden! Nicht durch Kraftworte gefangen, nicht durch Überredung gewonnen.

Wieviel Unheil sog. Schlagwörter in der Welt schon angerichtet haben, ist kaum zu sagen. Es ist bequem, Personen und Einrichtungen mit einer Etikette zu versehen — dann ist man mit ihnen fertig. Ob dieselbe stimmt und das Wesen trifft, das kümmert die Welt nicht.

Kaum etwas ist so viel Mißverständnissen ausgesetzt, wie die neuere wissenschaftliche Pädagogik. Ihrem wahren Geist sich zu nähern, verschmäht man. Allerdings kostet dies Anstrengung. Mitglieder, die in unserem Kreis 5 und 6 Semester lang in heißem Bemühen gearbeitet haben, wissen davon zu erzählen. Aber weil dieser Weg lang und hart ist, greift man nach Worten, die von Mund zu Mund gehen. So dringt z. B. von den Formal-Stufen etwas aus dem engeren Kreis hinaus. Formal — das erregt Anstoß. Da kommt es also auf die Form an, heißt es — auf strikte Anwendung der Form und — der Vorwurf des Schablonentums, des Mechanismus, des Geistlosen ist fertig, ohne den Geist zu kennen, der die Form geschaffen.

Die Beispiele unbegreiflichen Mißverstehens ließen sich leicht vermehren.

Das alles ficht uns nicht im mindesten an, weil wir uns innerlich so frei fühlen wie der überzeugteste Vertreter des Eklektizismus, der jede Woche einem neuen Sterne huldigt. Wenn wir die Pflege eines vielseitigen Interesse auf unsere Fahne schreiben, so ist damit ausgesprochen, daß die Empfänglichkeit für verschiedene Betrachtungsweisen, die auf unserem Gebiet möglich sind, geweckt werden, daß jeder aus eigener

innerer Arbeit seine Überzeugungen bilden, daß keiner auf bloße Autorität hin sein Überlegen regeln soll. Wenn jemand seine pädagogische Einsicht einem andern überläßt, erniedrigt er sich zur Maschine. Das Bewußtsein der Verwerflichkeit solcher mechanischer Arbeit zu wecken, muß immer unser Bestreben bleiben. Es verbindet sich mit dem Hauptziel unserer Seminararbeit, pädagogische Charaktere zu bilden, die eine dauernde Grundrichtung von hier mit fortnehmen und sich nicht ohne weiteres vom späteren Schulbetrieb zerreiben lassen.

Die Gewinnung eines festen Standpunktes ist aber nicht denkbar ohne tieferes Eindringen in die philosophischen Grundprobleme. Denn die pädagogischen Dinge hängen aufs engste mit den Fragen zusammen, die jedes Denkenden Brust bewegen. Mit der Frage, was wir als Erzieher sollen, werden wir zu ethischen Untersuchungen getrieben, und mit der Frage, wie das geistige Leben unserer Kinder beschaffen sei, wie es sich entwickle und nach welchen Gesetzen es funktioniere, sehen wir uns mitten in die psychologische Forschung versetzt.

Erscheint es hier unsere Aufgabe, den Blick zu öffnen für die Thatsachen des psychischen Geschehens und die ihm zu Grunde liegenden psychischen Gesetze, sowie für das allmähliche Wachsen des jugendlichen Geistes, so gilt es dort die Überzeugung zu stählen, daß nur eine idealistische Ethik dem Erzieher absolut wertvolle Ziele zu zeigen vermag, auf deren Verwirklichung im Zögling alle Anstrengung gerichtet ist. Die heranwachsende Generation wollen wir auf eine höhere sittliche Stufe erheben. Wie anders aber kann dies geschehen, als daß wir die sittlichen Spannkkräfte möglichst anzuspannen suchen im Hinblick auf ethische Musterbilder, die in den praktischen Ideen niedergelegt, uns die höchsten Maßstäbe zur Beurteilung unseres Wollens und Thuns an die Hand geben?

Wo eine Vermengung von Wirklich und Würdig, von Sitte und Sittlichkeit stattfindet, ist jede höhere sittliche Entwicklung ausgeschlossen in größeren wie in kleineren Kreisen.

Dadurch, daß unsere Vereinigung im pädagogischen Seminar eine höhere sittliche Norm anerkennt und von dem Streben durchdrungen ist, die Wirklichkeit im Sinne und Geist dieser Norm zu gestalten, ist sie auf die Bahn des Fortschreitens gedrängt.

In dieser gemeinsamen Thätigkeit fühlen die Mitglieder sich als zusammengehörige Glieder eines Organismus, so verschieden ihre Vorbildung auch sein mag, so abweichend ihre Überzeugungen in religiöser, wissenschaftlicher und sozialer Beziehung, die sie bis dahin in sich gefestigt haben, so auseinander gehend ihre Neigungen und Bestrebungen sonst auch sein mögen.

Diese ideale Einheit, die wir darzustellen bestrebt sind, hat nun ebenfalls nicht bloß eine individuelle, sondern auch eine soziale Seite, und zwar insofern, als unsere kleine Gemeinschaft in ihrem Einheitsstreben entgegen arbeiten will der Einheitlosigkeit, wie sie auf dem Gebiete des Bildungswesens und der Bildungsarbeit in Deutschland nur zu sehr vorherrscht.

Denn mit der Zahl verschiedener Schulgattungen sind ebensoviel Lehrerergattungen entstanden. Jede einzelne Lehrerergattung pflegt nun ein stark ausgeprägtes Standesgefühl. Dieses Standesgefühl, eine bestimmte Schulgattung zu repräsentieren, führt dazu, daß die einzelnen Lehrstände sich kalt gegenüberstehen. Das Gemeingefühl, das Bewußtsein, einem solidarisch durch die gleiche hohe und heilige Berufsarbeit verbundenen Lehrerstand anzugehören, ist untergegangen in der scharfen Betonung der verschiedenen Rangstufen unter den Erziehern. Auch hier hat die Rücksicht auf Äußerlichkeiten einer innerlichen Auffassung Abbruch gethan. Das Erziehungswesen gliedert sich allerdings in eine Reihe von Abstufungen und muß sich der Natur der menschlichen Arbeit nach gliedern. Diese Abstufungen aber betreffen nicht einen Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwicklungsstufe der betr. Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit an jeder Stelle; unten wie oben die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an

den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres teuren Volkes!

Wie widerspruchsvoll steht in unserem Zeitalter der einheitlichen Zusammenfassung der gesamten nationalen Kraft die Einheitlosigkeit auf dem Gebiet der Schulen gegenüber. Und wie schlimm, daß dieser Widerspruch nicht auf einem logischen sondern auf einem ethischen Defekt beruht! —

Zur Beseitigung desselben kann und soll — wenn auch in bescheidenster Weise — unsere Vereinigung beitragen.

Wo ein vielseitiges Interesse in jedem einzelnen ausgebildet wird, da ist kein Platz für eine hochmütige Absperrung des einzelnen für eine verächtliche Auffassung der Arbeit anderer, weil damit bestimmte Grundanschauungen verbunden sind, in denen alle sich eins fühlen.

Es ist ein entzückender Gedanke, sich vorzustellen, daß, wie in unserem kleineren Kreis alle erzieherischen Bestrebungen einem gemeinsamen Boden entspriessen, so auch die verschiedenen Bildungsstätten unseres Volkes mit ihren Gliedern getragen würden von dem gemeinsamen Geist einer wissenschaftlich-pädagogischen Gesetzgebung.

An der stetigen Verbesserung derselben teilzunehmen und immer mehr Arbeiter, schaffensfähige und arbeitsdurstige Genossen, dafür zu gewinnen, das sei das Gelübde, das wir an dem heutigen Tag erneuern, der uns zu erneuter Besinnung auf unsere Arbeit zusammenrief. Wir stehen alle in dem Dienst einer großen und guten Sache.

Wir wollen, daß die Wissenschaft der Pädagogik uns immer mehr durchdringe, sie, die an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem Leben und als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt, die die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation. Aus ihr wollen wir immer nachhaltige Begeisterung schöpfen für das Werk der Erziehung!

Je ernster aber die Zeiten werden, um so mehr gewinnt dieses Werk an Bedeutung. Möchten wir von ihr so erfüllt sein, daß unser Kreis immer mehr das Gepräge einer beseelten Gesellschaft gewinne, in der jeder einzelne an seiner Vervollkommnung arbeitet, nur um dem Ganzen zu dienen! —

II.

Bericht über die Thätigkeit des Seminars.

Von

Oberlehrer E. Scholz.

Wenn die äußere Entwicklung einer Anstalt einen sicheren Rückschluß auf deren innere Vorzüge zuliefse, so müßte unser Seminar mit großer Selbstzufriedenheit auf seine Arbeit zurückblicken. Denn in den beiden letzten Semestern, über welche wir uns anschicken Bericht zu erstatten,*) erreichte die Zahl der Mitglieder eine solche Höhe, daß eine Steigerung derselben mit Rücksicht auf die jetzige Organisation des Seminars kaum wünschenswert erscheint, falls diese dem gesteigerten Besuche entsprechend nicht eine Änderung erfahren würde. Doch liegt es uns fern, den oben angedeuteten Maßstab gelten zu lassen. Wir erblicken vielmehr in diesem gesteigerten Streben der Studierenden nach pädagogischer Erkenntnis und Bethätigung ein Zeichen des sich in neuester Zeit in weitesten Kreisen regenden Interesse für pädagogische Fragen. Erwachsen zunächst auf rein philosophischer Grundlage beginnen dieselben gestalten-den Einfluß zu gewinnen auf alle Einzelwissenschaften. Die Vertreter der letzteren an den Hochschulen untersuchen von ihrem Standpunkte aus deren Brauchbarkeit und machen diesem entsprechend ihre Vorschläge. So in jüngster Zeit

*) Über die 12 ersten Semester siehe die Berichte in Rein, Aus dem Päd. Univers.-Seminar zu Jena Heft I (1888), II (1890), III (1891) IV (1892). Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.

besonders von seiten der Geschichte, *) dann aber auch von seiten der Litteratur, der Kunstgeschichte, **) der Naturwissenschaften u. s. f. Auch Äußerungen wie die von Prof. Preyer, welcher die Erziehung „für die höchste und schönste Aufgabe, die es giebt“ (***) erklärt, und Anschauungen wie die Prof. Virchows steigern die Achtung vor der pädagogischen Arbeit und nähren das Interesse für dieselbe. Beim Antritte seines Rektorats am 15. Oktober 1892 sprach letzterer die bedeutsamen Worte: „Wir sind genötigt, von unserem Unterricht aus Umschau zu halten. Über den Unterricht überhaupt, sowohl den elementaren und den Vorbildungsunterricht, der uns die lernbegierige Jugend liefern soll, als auch den Unterricht auf den mancherlei höheren, namentlich den technischen Lehranstalten . . .“ †) So bricht sich die Anschauung immer mehr Bahn, daß es selbst mit der Würde der Universität vereinbar ist, den Fragen nach der bestmöglichen Überlieferung der Wissensgüter näher zu treten. Daher dann auch der größere Zudrang zu Anstalten, welche diese Fragen zu erörtern berufen sind. So wäre es denn durchaus verfehlt, einen gesteigerten Zuwachs an Mitgliedern der Vorzüglichkeit lokaler Einrichtungen beimessen zu wollen. Wir sind weit davon entfernt. Vielmehr wird eben diese an sich erfreuliche Erscheinung immer wieder zu erneuter Selbstbeurteilung drängen, um den gesteigerten Anforderungen

*) Schon im IV. Heft, S. 12, verwiesen wir auf die Arbeiten des Herrn Prof. Lorenz in Jena. Während er noch 1879 (Über Gymnasialwesen etc. S. 60) vollständig ablehnend sprach von „der fruchtbaren pädagogischen Litteratur, die ich selbstverständlich nicht verfolge“, nimmt er von derselben, soweit sie den Geschichtsunterricht betrifft, trotz seiner „kühlen Stimmung gegenüber aller pädagogischen und didaktischen Unfehlbarkeit“ (Geschichtswissenschaft II, 385) bereits Notiz und liest im W.-S. 1893/94 „Über Methode und Unterricht der Geschichte“.

**) S. Prof. Lange, die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1893. Vgl. XXVI Jahrbuch des Ver. f. w. Päd.

***) Preyer, die geistige Entwicklung i. d. ersten Kindheit, Berlin 1893.

†) Virchow, Lernen und Forschen. Berlin 1892. S. 4.

gerecht zu werden. Wertvolle Hilfe leistet bei dieser schwierigen Arbeit stets die sachliche Kritik Außenstehender.

Letzterer besonders unterzogen wird die unserem Seminare eingeordnete Übungsschule. Während man sich über die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle immer mehr zu einigen scheint, ist diese das am meisten umstrittene Objekt. Gründe für deren Bedeutung hier anzuführen hiefse Eulen nach Athen tragen. Herbart und Brzoska, Ziller und Stoy u. a. überheben uns dieser Arbeit. Dagegen dürfte es am Platze sein, einfach die an dieser Einrichtung gemachten Erfahrungen, wie sie sich uns als Vorzüge und Schattenseiten darstellen, zusammenzustellen und gegeneinander abzuwägen. Es ist dies um so notwendiger, als trotz der Wertlosigkeit solcher Schlagwörter wie die vom „Versuchstaubenschlag“, von den „schädlichen Experimentierschulen“ wie Übungsschulen an päd. Universitäts-Seminarien genannt werden, an denen die „schablonenhafte Methodenreiterei“ großgezogen würde, immer wieder neu auftauchen. So spricht Höfler*) von den „armen Opfern eines Seminars mit Übungsschule“, die sich nur zu häufig in der bedenklichen Lage befinden, den Anfängern „sogleich zu therapeutischen Versuchen ausgeliefert“ zu werden; welche Übungsschule Höfler im Auge hat, wird nicht gesagt. Wenn wir auf den Einwand dennoch eingehen, so geschieht es, um unsererseits die Haltlosigkeit solcher Redensarten darzuthun. Sie wird noch heller beleuchtet, wenn man zugleich des Kritikers Vorschlag sich vergegenwärtigt: schon während der Universitätsstudien sind die Kandidaten, etwa so wie man Studierende der Technik in industrielle Etablissements führt,**)

*) Höfler, die philos. Grundlagen der pädag. Vorbildung zum Mittelschullehreramt, Wien 1892. S. 17.

**) S. 16. Es liegt hier ein grober Irrtum vor. Der Techniker ist theoretisch vorgebildet, seine Beobachtung von Verständnis begleitet, der Erfolg gesichert. Die Beobachtung des Anfängers ist planlos, blind, etwa wie die des Laien in einer Maschinenausstellung. Die „aus dem eigenen Schulleben her bekannten psychologischen Vorgänge“ genügen nicht. Man sieht wie oberflächlich leicht es Verfasser mit diesen Dingen

ein- oder zweimal im Semester zum Besuche „wirklicher Schulstunden“ von dem Leiter des Kollegs mitzunehmen, über welche sie dann kurze Berichte zu erstatten haben. An diesen „psychologischen Anschauungsunterricht“ knüpfen sich dann höchst lehrreiche psychologische Interpretationen. Der große Abstand von derlei „wirklich ‚empirischem‘ und zugleich streng wissenschaftlichem Betriebe der Psychologie des Schullebens bis zu Seminarübungen“, so meint der Kritiker, leuchtet — natürlich zu ungunsten der Seminarübungen — ohne weiteres ein. Nach diesen Vorübungen tritt dann im Probejahr der Selbstunterricht ein. So würde Höfler verfahren, um nicht „sogleich“ die armen Opfer zu quälen. Der Vorschlag richtet sich für Kenner selbst.

Wie versuchen wir dieser gewifs sehr nachtheiligen Verfrühung des eigenen Unterrichtens zu begegnen?

Die Antwort enthält in gedrängter Übersicht unsere Seminarordnung.*) Es seien hier einige erläuternde Mitteilungen gestattet. Die Mitglieder des Seminars hören in der Regel die Vorlesungen des Direktors. Diese umfassen allgemeine Pädagogik, Didaktik, Ethik, Psychologie. In jedem Semester wird ein mehr allgemeines und ein mehr auf die unmittelbare Praxis bezügliches Kolleg gelesen. Mitgliedern, welche Unterricht zu übernehmen beabsichtigen, wird zur allgemeineren Einführung ein geeignetes Werk zur Lektüre überwiesen. Sobald sich ein Mitglied zur Übernahme eines freigewählten Gegenstandes entschlossen hat, beginnt das Hospitieren. Dieses hat sich bei Anfängern mindestens auf eine methodische Einheit zu erstrecken.**)

nimmt. — Auf die schief aufgefasste Analogie der Kandidaten mit jungen Medizinem hat bereits Prof. Vogt (Päd. Studien 1893, II) hingewiesen.

*) S. III. Seminarheft, S. 28 f.

**) Das Hospitieren nach einer Zahl von Wochen oder Monaten bestimmen zu wollen, halten wir für verwerflich. Dasselbe vor dem Beginne des Selbstunterrichtes jedoch ganz abzuweisen, wie es in Gießen geschieht (Schiller, über die päd. Vorbildung etc. 1877 und die praktische Vorbildung etc. 1883), ist nach unseren Erfahrungen zu weit gegangen.

orientiert sich der Hospitant im Lehrplan (resp. im betr. „Schuljahr“), über die einzelnen methodischen Schritte, die er anfangs durchaus nicht verstehen kann, erhält er vor den einzelnen Stunden Aufschluss. Nach der Schulstunde wird in Kürze über vorgenommene Abweichungen, besonders auch über notwendig gewordene Maßnahmen der Regierung gesprochen. Alles dies, damit der Hospitant von vornherein lerne, nicht auf Einzelheiten und Äußerlichkeiten zu achten. Übt er dabei seine Kritik — sofern diese nur offen ist — so ist dies kein Nachteil. Es ist eine wertvolle kaum durch irgend etwas zu ersetzende Erfahrung für den Anfänger, wie leicht das rasche Aburteilen, wie schwer dagegen die gewissenhafte Selbstarbeit ist. Wiederholte Bestätigungen solcher, die es an sich erfahren haben, berechtigen uns zu dem Schluss. Betrifft die Kritik wichtigere Punkte, die sich in Kürze nicht erledigen lassen, so suchen die Beteiligten die Frage im Hospizbuch zu erledigen. Diese Niederschriften erfordern theoretische Überlegungen, da über sie auch vor der Konferenz verhandelt wird und bieten so ein heilsames Gegengewicht gegen leichthin ausgesprochene mündliche Kritik.

Parallel dem Hospitieren gehen die wöchentlichen Praktika (Probelektionen) mit nachfolgender ausführlicher Selbstbeurteilung und Kritik der anderen Mitglieder, geleitet und in ihren Resultaten zusammengefasst durch den Direktor. Die ersten Probelektionen werden immer von älteren Mitgliedern gegeben, welche mit dem Unterrichten bereits etwas vertraut sind; ebenso kritisieren zunächst nur die, welche über Erfahrungen verfügen. Der Anfänger ist also auch hier zunächst nur rezeptiv, lernt aber sehr bald sein Augenmerk auf die wesentlichen Seiten des Unterrichtens zu lenken. Versucht er selbst, noch ehe er Unterricht übernommen oder sich mit den theoretischen Grundsätzen bekannt gemacht hat, den kritischen Maßstab an fremde Leistungen zu legen, so ist das unbenommen. Die Erfahrung lehrte bis jetzt aber fast ohne Ausnahme, dass solche Kritik sehr bald verstummt, weil ihr die stützenden Gründe fehlen und sie so ihre Unhaltbarkeit darthut.

Nähert sich die durch den Klassenlehrer vorgenommene Be-

handlung der methodischen Stoffeinheit ihrem Ende, so entwirft der Hospitant die Präparation für das von ihm zunächst zu behandelnde Gebiet. Der Entwurf wird durchgesprochen, dann die erste Präparation bis ins Einzelne durchgeführt. Wir haben nicht die Erfahrung machen können, daß dies zu „schablonenmäßiger Korrektheit“ führe. *) Anfängern fällt ja dieses Durchdenken des Stoffes bis ins Klein ein der Regel schwer, und doch ist es ihnen nicht zu ersparen. Es ist vorgekommen, daß sie trotz desselben mit ihren ersten Versuchen durchaus unzufrieden waren. Es traten selbst bei der gewissenhaftesten Vorbereitung dem Anfänger Schwierigkeiten während des Unterrichtens entgegen, auf die er nicht gefaßt war. Hat er dann auch noch mit der Ausgestaltung seiner nur skizzenhaft entworfenen Präparation zu kämpfen, so häufen sich die Hemmnisse und der innere Druck wird größer. Das ist auch bei Köpfen der Fall, die durchaus geschickt und schlagfertig im denkenden Verarbeiten selbst schwieriger Stoffe sind. Der unterrichtlichen Kleinarbeit haften eben Eigentümlichkeiten an, die anderer geistiger Arbeit nicht eigen sind. Wir sahen schon Anfänger, denen eine gründliche Präparation anfangs auch als Eingriff in die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit erschienen ist, zu jener zurückkehren, um so erst Befriedigung am Unterricht zu finden. Auch hier gelangt man erst durch Gebundenheit zur Freiheit. Die Wandlung geht bei einem rascher und zielbewußter vor als bei einem andern. So wird die Präparation nach und nach eine knappere, indem sie sich beschränken wird auf die inhaltliche Durchdenkung des Stoffes, besonders mit Hinblick auf das zu erarbeitende Endresultat des Stoffganzen. **) Die schriftliche Vorbereitung wird nun vom Direktor und vom Klassenlehrer durchgesehen und, wenn nötig, mit Anmerkungen versehen. So vorbereitet tritt der Praktikant vor die Klasse,

*) Dies fürchtet Dir. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt (Progr. des Herz. Karls-Realgym. zu Bernburg, Ostern 1892), S. 14.

**) Also auch bei diesem Übergang keine Schablone, sondern Entscheidung nach dem Einzelfall! — Eine spätere Rücksprache mit H. Dir. Hutt ergab, daß sich in diesem Sinne unsere Auffassungen decken.

Lehrenden. Der eine tritt von vornherein sicher auf, was er will ist unzweideutig; der andere wägt ängstlich jeden Schritt ab, gedrückt von dem grundlosen Bewußtsein, er sei nicht der „eigentliche“ Lehrer. Bei diesem neigt die Sicherheit nicht selten zum Auftreten, das an den Exerzierplatz erinnert; bei jenem ist seit der ersten Stunde ein Zug zu merken, der auf ein innerliches Verhältnis zwischen ihm und den Schülern mit Sicherheit schliessen läßt. Hier mehr Betonung der inneren Arbeit mit ungerechtfertigter Vernachlässigung der äußeren Form, dort die entgegengesetzte Erscheinung. Und alles dieses individuelle Züge, die sich leicht vermehren ließen, bei gemeinsamer theoretischer Grundlage, bei gleicher Beaufsichtigung und Kritik. Hier sehen wir uns auf dem schwer zu behandelnden Gebiete der individuellen Persönlichkeit, die in dem ebenso wichtigen als schwer zu beeinflussenden pädagogischen Takte im Unterricht und Umgang zu Tage tritt. Kommt, wie dies an unserer Übungsschule der Fall ist, noch der Unterschied der Nationalität bei den Lehrenden hinzu, so wird die Schwierigkeit nicht geringer. Sie von letzterem Nachteil zu befreien, hiesse aber sie eines bedeutenderen Vorteils, einer eigenartigen Charakterseite zu berauben, abgesehen davon, daß dies bei einer allen Studierenden zugänglichen Universitätsanstalt an und für sich unzulässig ist. Denn daß unser Seminar mit seiner Übungsschule und in vielen Fällen gerade durch die letztere in ihrem Einflusse weit über die Grenze Deutschlands und Europas hinausreicht, haben wir Gelegenheit recht oft zu erfahren. Wenn im Kaukasus ein früheres Mitglied Anstalten nach pädagogischen Prinzipien errichtet und leitet, die es hier sich selbständig erarbeitet hat, wenn in einer Lehrplanfrage ein anderes Mitglied aus Smyrna sich in Jena Rat holt, wenn uns aus Bosnien ein dritter erfreut die Nachricht sendet, es sei ihm die Durchführung einer größeren Schulreise mit der von uns vertretenen Anschauung einer intensiven Anlehnung an den Lehrplan gelungen, wenn Herren, die hier zuerst tieferes Interesse für pädagogische Dinge gefaßt haben, nach mehreren Jahren aus Amerika

herüberkommen, um sich in freiem Gedankenaustausch über die neuesten Fragen zu orientieren oder die Brauchbarkeit einzelner Gedanken an praktischen Versuchen durchgeführt zu sehen, wie das erst in diesem Sommer geschah, so sind diese Erscheinungen, die sich leicht vermehren ließen, Beweise dafür, daß die durch die Übungsschule gegebenen Anregungen — alle vorhin gemeinten Mitglieder waren an dieser praktisch thätig — von einer Bedeutung für die Pädagogik sind, welche den gedachten Nachteil bei weitem überwiegt. Daß also die einzelne Individualität bei uns stärker hervortritt, als an anderen Anstalten, wird sich nicht vermeiden lassen. Daß die Individualität überhaupt hervortrete, ist noch kein Fehler, nur daß sie sich nicht in gefährlicher Weise geltend mache, daß die Fehlgriiffe auf das denkbar geringste Maß beschränkt werden, das muß unser Streben sein. *) Die Schüler dürfen infolge inkonsequenter Behandlung nicht aus einer seelischen Verfassung in eine andere, ihr entgegengesetzte, geworfen werden. Diese innere Unruhe ist das gefährlichste Hindernis für die ruhige Begründung und Festigung des Wissens und Wollens. Als hemmender Gefühlston begleitet sie die innere Arbeit und erzeugt leicht Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit, Widerwillen gegen dieselbe. Das alles kann man beobachten, aber nicht an Übungsschulen allein. Die verschiedene Wertschätzung der einzelnen Lehrer seitens der Schüler von der aufrichtigen Bewunderung bis zur verletzenden Kritik herab, wie man sie täglich von Schülern der verschiedensten Kategorien hören kann, geben Zeugnis von den notwendigerweise wechselnden Gemütszuständen der Zöglinge überall da, wo verschiedene Lehrkräfte thätig sind. Es ist keine Frage, daß sie um so empfindlicher werden, je größer die Kontraste der Lehr- und Umgangsweise der Erzieher ist.

Wir nannten schon ein Mittel, diese Kontraste bei Anfängern zu mildern. Es ist die sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht auf einer Grundlage, welche in ihren

*) S. Schiller, Über die päd. Vorbildung zum höh. Lehramt. 1877. S. 87.

Prinzipien keine Widersprüche aufweisen darf. Läßt man auf Grund der Hauptforderung einer langsamen inneren Erfassung des Unterrichtsmaterials den Stoff in kleinen Abschnitten folgen, ihn in allen seinen Teilen mit Hilfe innerer und äußerer Anschauungsmittel erfassen, — und versucht es dann auch nur kurze Zeit, in erster Linie den Gesichtspunkt der Zeit in den Vordergrund rückend, den Stoff zu häufen, so tritt in der Arbeit der Kinder sofort ein Rückschlag ein, sie sind zu mechanischer Aufnahme schwer zu haben. Ähnliches erfährt man, wenn einem gut artikulierten Unterricht einer folgt, der sich an eine innere Disposition nicht hält. Unsicherheit und Unlust auf Seite der Schüler sind die Folge.

Mindestens ebenso wichtig als die Gleichmäßigkeit in der Behandlung der Unterrichtsstoffe ist die in der Handhabung der Maßregeln der Regierung. Die Kinder sind kaum für irgend etwas so feinfühlig, wie für die Verletzung des pädagogischen Taktes. Die kleinsten Schwächen werden so unbarmherzig zum eigenen und zum Schaden des Lehrers gesehen und ausgenutzt, wie Härten, welche wohl ertragen werden, aber mindestens mit denselben schlimmen Folgen für die Beteiligten, wie im ersten Falle. Ein immerwährendes Überlegen, besonders aber Konsequenz in der Durchführung ist auch hier unerläßliche Forderung.

Gegen alle diese inneren Schwierigkeiten, die Unterricht und Regierung mit sich bringen, giebt es, so haben wir erfahren, nur ein sicheres Mittel: daß der Lehrer trachte zu seinen Schülern in ein inneres Verhältnis zu treten. Damit bewegen wir uns auf dem Gebiete der Zucht, der direkten Beeinflussung des Gemütes. Nur äußerst geschickten und erfahrenen Lehrern wird es gelingen, dies vom Unterrichte aus zu thun. Besonders auf höheren Schulen, wo rein sachliche gemeinsame Interessen im stande sind ein Band zu knüpfen, wird dies eher möglich sein, aber auch da nicht allgemein. Im übrigen müssen wir zum direkten Einfluß unsere Zuflucht nehmen, wie er sich in den Zwischenpausen und am Spielplatz, bei Festen und Reisen, überhaupt in jeder Form des privaten Verkehrs uns bietet. Bloß die Stunde zu halten,

um dann so rasch wie möglich die Klasse zu verlassen und immer wieder nur zu dieser Stunde zu kommen, erschwert solches Entstehen innerer Beziehungen ganz wesentlich. Unser Hauptbestreben war es immer, die Anfänger auf dieses noch wenig beachtete erzieherische Moment hinzuweisen, und die eigenen Erfahrungen derselben bestätigten nur den oben ausgesprochenen Satz zur Genüge. Wir sind uns voll bewußt, daß wir damit gar nichts Neues sagen, wohl aber etwas thun, was trotz des vielen Redens wenig geübt wird. Es tritt auf diese Weise die merkwürdige Erscheinung zu Tage, daß die so behandelten „armen Opfer“ zu ihrer Marterbank immer wieder gern zurückkehren. *) Unsere Schulgemeinde zählt Eltern, welche einst selbst Schüler dieser Übungsschule waren und doch freiwillig und gern ihre Kinder derselben Behandlungsweise anvertrauen. **) Übrigens sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, daß nicht nur die Eltern der Volksschüler mit den Einrichtungen der Übungsschule einverstanden sind, auch die Eltern unserer früheren Gymnasialschüler haben in durchaus zustimmender, ja begeisterter Weise ihrer Zufriedenheit mit denselben Ausdruck gegeben.

Naturgemäß ist diese Gestaltung eines innersten Verhältnisses nur möglich, wenn die Zahl der Schüler und Lehrer entsprechend ist. Zu viele Schüler lernt der Lehrer nicht gründlich genug kennen, das Verhältnis bleibt ein äußerliches, kaltes; wenig Schüler können bei zu großer Lehrerzahl ihre gemüthliche Regungen nicht genügend konzentrieren, die Folge wird innere Überreizung sein. In den letzten beiden Semestern hatte sich in unseren Klassen das Verhältnis verschoben: die Schülerzahl war angemessen, 12 Schüler im Durchschnitt in einer Klasse (würden es die Raumverhältnisse zulassen, so würden wir die Zahl ohne Nachtheil auf das

*) S. Heft IV. S. 35 f. — Es gehört hierher auch die Erscheinung, daß frühere Übungsschüler hie und da an Sonntagen die Erbauungsstunden besuchen; zum Empfange der von der Schulreise rückkehrenden Schüler erscheinen sie in der Regel vollzählig; die beiden letzten Male sogar, trotz der Eröffnung des Vogelschießens, welches ja sonst bei halbwüchsigen Jünglingen — leider — eins der beliebtesten Feste ist.

**) S. d. Bericht im IV. Sem.-Heft. S. 32.

Doppelte erhöhen); aber infolge des zu großen Andranges waren zeitweise zu viele Praktikanten, anstatt 3 Klassen hätten wir sehr notwendig 4 gebraucht. Auch für die Dauer wäre eine Organisation mit 4 Klassen sehr wünschenswert. Bei unserer jetzigen Einrichtung kann der Fall eintreten, daß die Unterstufe gar nicht vertreten ist, wenn das 3., 5. und 8. Schuljahr zusammentreffen. Sind 4 Jahrgänge vorhanden, so daß das 1., 3., 5., 7. mit dem 2., 4., 6., 8. Schuljahr regelmäßig wechseln, so sind die Altersstufen stets alle vertreten und der Organismus ist insofern durchsichtiger, als die Lücken immer je ein Jahr betragen, während der Zusammenhang vom 1., 4. u. 6. Schuljahr schwerer zu übersehen ist.

Die einzelnen Stufen wieder vertragen eine verschiedene Anzahl von Lehrkräften: die unterste die wenigsten, nach oben zu mehr. Doch dürfte die Zahl der Praktikanten für die Unterstufe 2, für den oberen Jahrgang 5 (also mit dem Klassenlehrer sechs Lehrkräfte) nicht überschreiten, so daß an einer 4klassigen Übungsschule nicht mehr als etwa 16 Praktikanten auf einmal zu beschäftigen wären, welche dann für das ganze Semester ein Fach zu übernehmen hätten. Der Klassenlehrer muß immer selbst so viel Unterricht erteilen, daß in seiner Person gleichsam die Einheit der Klasse sich darstellt, und zwar in einer Weise, daß sich die Schüler dessen stets bewußt sind. Tritt er zu wenig mit ihnen in direkte Berührung, so fehlt das Gegengewicht gegen die verschiedenen Lehrerindividualitäten, das sich trotz aller theoretischen Einheitlichkeit nötig macht. Aus diesem Grunde wäre es auch ohne Zweifel wünschenswert, daß an jeder dieser Klassen ein älterer, erfahrener Lehrer definitiv angestellt würde, der die Schüler mehrere Jahre hindurch unter seiner Leitung hätte.

Auch werden für die unteren Jahrgänge immer diejenigen Lehrkräfte besser zu verwerten sein, die sich schon in höheren versucht haben. Besonders Ausländern werden nur ausnahmsweise die jüngsten Schüler überwiesen. Ebenso wird darauf gesehen, daß Anfänger womöglich zunächst Fächer übernehmen, welche es nicht mit schwierigeren

Gedankenoperationen zu thun haben, oder in welche es nicht auf einen unbedingt lückenlosen Aufbau der Gedanken ankommt, wie beispielsweise im Rechnen, welches in dieser Beziehung zu den schwierigsten Fächern gehört.

Es würde zu weit führen, alle die einzelnen Überlegungen zur größtmöglichen Verhütung von Mißgriffen der Anfänger aufzuführen. Es sollte gezeigt werden, daß eine Einschränkung der letzteren so weit möglich ist, daß die Schüler für die Dauer keinen inneren Schaden davontragen. Daß die Schüler in einzelnen Fällen durch eine nicht zu billigende Behandlung leiden, kann und soll nicht bestritten werden. Aber wo zeigt sich uns eine ideale Einrichtung, welche der Ausbildung zukünftiger Lehrer und der Erziehung von Kindern zugleich zu dienen hat, die diese Schattenseiten ausschlösse? Gewiß nirgends, und es wird dies auch nie anders werden, da eine gründliche Vorbildung zum Lehramt ohne praktische Übung nicht möglich ist, und dazu wird für alle ein Versuchsobjekt nötig sein. Der Unterschied in Bezug auf die Güte solcher Einrichtungen ist ein rein quantitativer: sind mehr Fehler vorauszusehen, so sind die Schwierigkeiten in der Verhütung derselben größer, daher auch die zu treffenden Gegenmaßnahmen umfangreicher und sorgfältiger. Erst der Beweis, daß eine solche Verhütung an Übungsschulen überhaupt nicht möglich sei, würde deren Unbrauchbarkeit und Unhaltbarkeit darthun. Ein solcher Beweis ist aber bis jetzt nicht erbracht worden. Daß man weit davon entfernt ist, zeigen uns Stimmen aus der jüngsten Zeit, welche genau das Gegenteil aussagen, wie das schroffe Urteil Höflers. Dr. Adamek, der sich eingehend mit der Frage beschäftigt hat, sagt: „Das ist sofort zuzugeben, daß ein pädag. Univ.-Seminar ohne Übungsschule nur einen geringen Wert hat.“ *) Und Dr. Loos, der in jüngster Zeit in dieser Richtung in Deutschland Studienreisen gemacht hat, macht die Lebensfähigkeit pädag. Seminare durchaus von deren

*) Adamek, Dr. O., Die pädag. Vorbildung f. d. Lehramt an den Mittelschulen. Graz, 1892. S. 57.

Verbindung mit einer Übungsschule abhängig. *) Es ist dabei durchaus selbstverständlich, daß andere ähnliche Einrichtungen der Vorbildung der Lehrer auch dienlich sein können.

Ein Grundfehler schleicht sich immer wieder bei der Beurteilung von Übungsschulen ein: man reißt sie los aus ihrem Zusammenhange mit dem Gesamtorganismus des Universitäts-Seminars, deckt einzelne Fehler derselben auf und meint so einen Maßstab zu einer vernichtenden Kritik gefunden zu haben. Fehler sind gewiß nie ganz zu vermeiden, aber ihre nachteilige Wirkung verschwindet gegenüber der Bedeutung, welche die Übungsschulen für die Seminarien und durch diese für die große Idee der Erziehung überhaupt haben: bleibendes Interesse zu schaffen für Fragen der Didaktik und Pädagogik in den verschiedensten hierzu zunächst berufenen Interessentenkreisen. Wir haben an wenig Beispielen gezeigt, daß dies in der That der Fall ist. Nur noch ein Beispiel sei hier angeführt. Ein Mitglied, welches durch Theologie und Philosophie hindurch zur Pädagogik gelangt ist, welches nach den ersten praktischen Versuchen geradezu überzeugt war von dem Mangel an angeborenem Geschick zum Lehramt, schreibt nach dem Verlassen des Seminars, an dessen Übungsschule es 2 Semester mit viel Eifer gewirkt hat: „Immer klarer tritt es bei einer Rückschau mir zu Tage, welch' lebensbestimmende Einflüsse in diesem Idealistendorfe über mich gekommen sind. Habe Theologie und Philosophie studiert mit heißem Bemühen und will nun Schulmeister, nicht aus Not, sondern aus Lebens- und Wirkensfreude werden.“ Unwillkürlich erinnerte ich mich dabei der Worte Willmanns, der, nachdem Jahre seit seinem Austritte aus dem Leipziger Seminare verflossen waren, dieses wegen seiner Übungsschule allen anderen damaligen Einrichtungen vorziehend, sagt: „Ich muß aus eigener Erfahrung sagen, daß sich uns in dem Zillerschen Seminar gewisse, allgemein didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft

*) Loos, Dr. J., Die Ausbildung der Kandidaten des höh. Schulamtes etc. Wien, 1892. S. 14.

fundamental sind, unauslöschlich einprägten Aber ist es nicht vielleicht Abrichtung, Dressur, die mit uns vorgenommen wurde? Wäre dies der Fall, so glaube ich, daß ich mich mit Unwillen jener Zeit erinnern würde, nicht mit dankbarer Befriedigung.“*) Jeder Kenner der Sache weiß, daß sich die Zahl solcher und ähnlicher Urteile leicht vermehren ließe. Die Idee des „Seminars mit Übungsschule“ ist theoretischen Erwägungen entsprungen. An der Wirklichkeit seit mehr als einem halben Jahrhundert gemessen, ergab sie uns bestimmte Erfahrungen, welche ihre Richtigkeit darthun. Auch die Gegner der Idee kommen durch theoretische Konstruktionen zu ihrer Anschauung. Es kann der Sache aber aus dieser nur dann Förderung erwachsen, wenn auch sie an der Hand der Erfahrung die Nichtigkeit jener Idee erweisen.

Es erübrigt nun noch in Kürze über das Leben unseres Seminars in den beiden letzten Semestern zu berichten. In Kürze, weil die bisher beschrittenen Bahnen eine wesentliche Änderung nicht erfahren haben.

Zunächst Einzelnes aus der Übungsschule. Im 2. Schuljahr wurde im Gesangunterrichte von einem Praktikanten, der schon mehrere Jahre hindurch in seiner Praxis mit diesem Gegenstande sich beschäftigt hatte, der Versuch gemacht, im Anschluß an die behandelten Lieder mit Hilfe der Farbenskala zu der später auftretenden Notenskala eine passende Überleitung zu schaffen, wie dies früher auch im Zillerschen Seminar versucht worden ist. Der Versuch war leider zu kurz, um aus ihm ein abschließendes Urteil zu gewinnen. Doch hat es sich gezeigt, daß für diese Altersstufe derartige Übungen verfrüht sind. Das Gewinnen von reichem konkreten Material nach dem Gehör kommt auf der Unterstufe in erster Linie in Betracht. Aus diesem lassen sich dann jene Übungen gewinnen, welche für das wichtigste Moment des Singens nach Noten, die Tonübersetzung, erforderlich sind. Daß das zu diesem Zwecke angewandte

*) O. Willmann, Die Vorbildung f. d. höh. Lehramt etc. (Pädag. Korrespondenzblatt, 1882, S. 21.)

Auf diese Karte folgte eine weitere von Unter-Ägypten, welche wieder in demselben Maßstabe gearbeitet war und ein Stück (von der Mündung aufwärts) umfasste, das der Größe Palästinas von N. nach S. entspricht. Es folgte — dem Zuge der Israeliten durch die Wüste entsprechend — eine ebenso gearbeitete Karte von der Sinai-Halbinsel. Im Anschluß an die Siegfriedssage wurde hierauf eben somit den in Betracht kommenden Teilen des Rheines — Unterrhein, Mittelrhein — verfahren. So war das Lesen der Karte stets ein überaus rasches und relativ richtiges. Doch ist zuzugeben, (und das war auch ursprünglich geplant), daß etwa immer nur je zwei Darstellungen in demselben Maßstabe zu halten seien, so daß letztere in regelmäßiger Reduktion auf die Hälfte, oder ein passendes anderes Verhältnis nach und nach dem der Schulkarte und in weiterem Verlauf dem der Schülerkarten entspräche. So lange man gezwungen ist, den Schülern Karten mit den verschiedensten Maßstäben zu bieten, die aufeinander schlechterdings nicht zurückzuführen sind, wird in ihnen kaum ein richtiges Phantasiebild entstehen können. Die Herstellung einer solchen Gruppe von Karten wäre ein äußerst wertvolles Unternehmen. Wie groß die Schwierigkeiten sind, wenn man gezwungen ist, die Karten selbst herzustellen, haben die Herren erfahren, die in dankenswerter Weise viele Wochen dieser Arbeit gewidmet und auch die Kosten für die nötigen Materialien getragen haben.

Letzteres gilt übrigens auch besonders von den Lehrmitteln im Zeichenunterricht. Für das 4. Schuljahr ist eine größere Anzahl ägyptischer Motive, für das 6. und 7. Schuljahr solcher des romanischen und gothischen Stils entworfen worden. Die Erfahrungen mit unserer Art des Zeichenunterrichtes haben die theoretischen Erwägungen bisher nicht widerlegt: ein lebhaftes Interesse und mit ihm verbunden eine ebensolche und dazu leichte Auffassung von Kunstformen aller Art zeigte sich stets, selbst bei schwächeren Schülern. Wiederholt hörten wir Zuschauer auf Exkursionen oder Schulreisen über diese Fähigkeit der Schüler ihre Verwunderung aussprechen. Faßt man den Zeichenunterricht in erster

Linie als Kunstunterricht und nicht als manuelle Fertigkeit auf, wie dies auch neuerdings von Prof. Lange so überzeugend dargethan wurde,*) so ist die Auffassung von Kunstformen und das Verständnis für deren Zusammenhang mit der Natur mindestens gleichbedeutend der Darstellung derselben.**) Indes ist es ohne Zweifel — vorausgesetzt einen in obigem Sinne gut durchgearbeiteten Lehrgang für den Zeichenunterricht — ebenso gut möglich, auf diese Weise die technische Seite derselben so auszubilden, wie dies durch den jetzigen rein logisch-formalistischen Unterricht geschieht.

Der Versuch im Handarbeitsunterrichte, mit den Knaben des 7. Schuljahrs das Tonmodellieren vorzunehmen, hat gezeigt, daß letzteres sie interessiert und ihnen technisch nur geringe Schwierigkeiten bereitet. Im Anschlusse an den Zeichenunterricht, und zwar als Ergänzung zu demselben wurde ein gotisches Eichenblatt, eine Eichel, ein Ahornblatt u. s. w. modelliert. Sie sind vorher in der Stadtkirche als Elemente des gotischen Ornaments von den Schülern selbst gefunden worden. Sie wurden darauf in der Stunde im Modell vorgezeigt, dieses mit dem natürlichen Blatt verglichen, so auf das Stilisieren übergeleitet, die Umrisszeichnung mit Kreide auf die Modellierplatte entworfen, dann in Ton angelegt und ausgeführt. Das beste Exemplar wird in Gips abgegossen und in der Werkstatt aufbewahrt, außerdem darf sich jedesmal ein Schüler ein zweites für sich abgießen. Geleitet wird der Unterricht nach der technischen Seite von einem Bildhauer, nach der pädagogischen von einem Lehrer oder Praktikanten. — Die Tischler richten Holzleisten für den im Winter beginnenden Kerbschnitt vor, machen Sprungständer für den Turnunterricht, Gartenbänke, kurz Sachen, welche der eigenen Schule dienen.

Das Schulleben an der Übungsschule verfloß im übrigen in der gewohnten Weise.

*) K. Lange, Prof., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. (Darmstadt, 1893.)

**) Goethe sagt: „Das Schöne muß befördert werden, denn wenigen's dar und viele bedürfen's.“ (Wilh. M. Lehrjahre, VIII. 5.)

Die regelmässig abgehaltenen Erbauungstunden wurden stark besucht, hie und da auch von Eltern oder Geschwistern der Schüler, sowie von unseren früheren Zöglingen.

Anregung dazu boten die Elternabende, welche in jedem der letzten Semester veranstaltet wurden. Die Eltern waren fast vollzählig erschienen, das zweite Mal sogar trotz eines „Volksfestes“. Die Vorträge lehnten sich alle unmittelbar an das Leben unserer Schule an. Von hier aus erst wird sich das Interesse allmählich auch auf pädagogische Fragen allgemeiner Natur überleiten lassen. Es wurde mit den Eltern gesprochen über den Übergang der Kleinen vom häuslichen Leben zur Schule und dieser an der Hand unserer Einrichtungen veranschaulicht, ferner über die erziehliche und unterrichtliche Bedeutung der Schulreisen im Anschlusse an die letzte derselben, über die Frage: inwiefern arbeitet die Schule dem praktischen Leben vor, gezeigt an einzelnen Unterrichtsfächern, und endlich über die Veranstaltungen, welche wir zur Bildung der Sittlichkeit neben dem Unterrichte und zur Unterstützung desselben treffen. Als Zeichen, dafs sich unsere Art der Elternabende im rechten Geleise bewegt, galten uns die interessanten Anregungen seitens der Eltern. Ein Vater erzählte, wie er anfangs gegen die Abweichungen im 1. Schuljahr misstrauisch gewesen, wie er aber anderer Meinung geworden, als der Junge täglich heimkam und ihm etwas Neues erzählen wollte. Natürlich sei es dabei wichtig, und das wolle er allen Eltern empfehlen, dafs sie ihr Kind geduldig anhörten, es ja nicht zurückwiesen, wenn sie ihm und sich nicht grofsen Schaden zufügen wollen. Mehrere andere erzählten von der Wirkung der Schulreise, wie die Kinder die ganze Familie eine Zeitlang damit unterhielten. Ein anderer erzählte, wie er sich mit seinem Kinde zur Schulreise vorbereite, wie sie zusammen auf der Karte die Orte aufsuchen, selbst eine Skizze machten und fordert die andern auf, es zu versuchen, die Kinder seien sehr dankbar dafür. Auch kam aus der Mitte der Eltern die Anfrage, ob sie sich an unseren Schulfesten und Schulfeiern beteiligen dürften.

Wir stimmten gern zu, soweit dies der Raum gestatte.*) Auch kam die Anregung aus Elternkreisen, bald wieder einen Elternabend zu veranstalten und wenn möglich mit den Kindern. Und das alles von Eltern, deren große Mehrzahl den sogenannten „armen Schichten der Bevölkerung“ entstammt.

Die Beteiligung von ihrer Seite an der Weihnachtsfeier war ebenfalls eine sehr große. Viele mußten draussen im Korridor stehen.**) Sehr erfreut waren wir darüber, daß frühere Schüler, einige direkt aus der Fabrik, kamen und das Lied unter dem Christbaum sangen zur großen Überraschung ihrer Nachfolger auf der Schulbank.

Die Feier zur goldenen Hochzeit unseres Großherzoglichen Paares, sowie die Kaiserfeier fanden in üblicher Weise in der Übungsschule, die Geburtstagsfeier unseres Großherzogs auf dem „Luftschiff“ statt, bei welcher Gelegenheit auch des 40jährigen Regierungsjubiläums gedacht wurde.

Der Sommerausflug führte alle drei Klassen in das Schwarzathal. Er hatte neben der gemütbildenden Wirkung eine ganz bedeutende Erweiterung heimatkundlicher Anschauungen zur Folge.

Die Schulreise war diesmal schwieriger, weil sie kombiniert war. Kombiniert wurde — da es für die ältesten Knaben die letzte Reise war — die Reise nach Bamberg mit der Thüringerwald-Reise. Außerdem waren kombiniert das 7. und das 4. Schuljahr, doch nur vom 4. Tag an. Für letzteres kam ja nur in Betracht der Teil des Thüringerwaldes, welcher in der Landgrafenzeit eine so große Rolle spielt, während bei ersterem der historische Leitgedanke die Lutherstätten waren. Sie verlief in Kürze wie folgt:

1. Tag: Fahrt bis Lichtenfels; Gang nach Vierzehnheiligen,

*) Hier machte sich so recht das drückende Gefühl geltend, daß wir kein eigenes Heim haben, keinen einzigen Schulraum, in welchem sich Schüler und Eltern versammeln können.

**) Durch die Übersiedelung der Seminarschule nach Inselplatz 5 werden die Lokalverhältnisse leider in dieser Beziehung um nichts geändert.

zum Einsiedler am Staffelstein, das Mainthal zurück, Fahrt bis Koburg.

2. Tag: Feste Koburg; Fahrt bis Suhl; Marsch über den Adlersberg nach Schmiedefeld.

3. Tag: Wanderung über die Schmücke nach dem Schneekopf, herab nach Gehlberg, da in Oberhof kein Nachtlager zu finden war. Hier Zusammentreffen mit der II. Klasse.

4. Tag: Gemeinsame Wanderung über Tambach nach Finsterbergen.

5. Tag: Friedrichroda, Reinhardsbrunn, Irselsberg, Steinbach.

6. Tag: Altenstein, Ruhla, Hohe Sonne, Eisenach („Phantasie“).

7. Tag: Wartburg, Eisenach, Heimfahrt.

Einen besonderen Eindruck machte es auf die Kleinen, als sie in Koburg am Bahnhofe den König von Rumänien sahen, aber noch tiefer, und wie man aus ihren Reden entnehmen konnte, mit stolzer Dankbarkeit gepaart ist die Erinnerung daran, daß sie in Altenstein in lebenswürdigster Weise von Sr. Hoheit dem Herzog von Meiningen selbst in den Schloßpark eingelassen und dort eine Strecke geführt wurden. Außer 10 Mitgliedern des Seminars nahmen an der Reise auch 2 Amerikaner, frühere Mitglieder, teil; einer der Herren war zu diesem Zwecke eigens aus New-York nach Jena gekommen.

So viel von der Übungsschule.

Aus der Praxis derselben ergaben sich vielfache Anregungen für die theoretischen Erörterungen. Die Erfahrungen über die Behandlung des Robinson wurden zusammengestellt und der Stoff unter einem neuen Gesichtspunkt geordnet (S. die betr. Arbeit in diesem Heft). Im Anschlusse an Hospitationen wurde über die Behandlung des kulturhistorischen Materials in den Thüringer Sagen gesprochen. Das Ergebnis war etwa: die kulturhistorischen Momente, das Historische, Kirchliche hat hier zurückzutreten gegenüber dem rein erzählenden und ethischen Moment.

Die Jahreszahlen sind überhaupt auszuscheiden. *) Es heisst hier noch „es war einmal“, bis zur Nibelungensage. Das Kind ist unfähig, hier Zeitreihen mit Bewusstsein zu bilden. Ist in einzelnen Erzählungen das Kulturhistorische ohne Schädigung derselben nicht auszuscheiden, so können sie verschoben werden bis dahin, wo sie als Begleitstoff zur Geschichte auftreten können. — Ähnlich wurde eine in der Konferenz angeregte Frage im Theoretikum weiter erörtert, die Frage, ob das Entwickeln des Inhaltes vor der Lektüre auch auf biblische Stoffe übertragen werden könne und ob beim Bibellesen auch das ästhetische Moment zu berücksichtigen sei. (S. die folgende Arbeit!) Beide Fragen wurden bejaht. Wann zu entwickeln sei, muss der Lehrer im Einzelfalle entscheiden; das richtet sich nach der Beschaffenheit des Stoffes ebenso wie nach der Fähigkeit und Vorbildung der Schüler. **) Das ästhetische Urteil an der Schönheit der sprachlichen Bilder zu schärfen, ist ebenso notwendig wie in anderen Unterrichtszweigen. Doch liegt die Schwierigkeit darin, dass wir es mit Kindern zu thun haben. Was ist dem Kinde ästhetisch? Wann regen sich seine ästhetischen Gefühle? Wie fängt man es an, es für diese Seite zu interessieren? Dass das ästhetische Moment nur begleitend neben dem ethisch-religiösen auftreten kann, ist selbstverständlich. — Ausser solchen Fragen wurden unmittelbar praktische erörtert. So wurde auf Grund eines längeren Vortrages über die Steilschrift dieselbe in den beiden unteren Klassen eingeführt. Die Erfahrung lehrt, dass sie wohl im Stande ist, einzelne Fehler zu verhüten, bei weitem aber nicht solche Vorteile bietet, wie vielfach von ihr erwartet wurden. Der Unterricht in der Steilschrift bietet nicht so bedeutende Erleichterung, wie man häufig annimmt. Der Sitz ist etwas besser. Die Federhaltung macht ähnliche Schwierigkeiten wie früher. — Referate wurden gegeben

*) Also gegen Staudé-Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte etc. Dresden, 1890.

**) Vergl. Einladungsschrift zur XVIII. Hauptversammlung des Vereins f. herb. Pädag. in Rheinland und Westfalen, S. 82.

über: Röckl, Prof. in Dillingen, pädagogische Reise durch Deutschland und Österreich aus dem Jahre 1805, anregend durch eine Fülle von Zügen, welche an heutige Bestrebungen in der Pädagogik erinnern. Ob die Reise praktische Erfolge gehabt hat, konnte trotz mehrfacher Erkundigungen in Bayern nicht ermittelt werden. Schultze, Deutsche Erziehung (Leipzig, 1893) wurde besonders wegen seiner klaren und warmen Darstellung als wertvolles Mittel zur Verbreitung gesunder erziehlicher Ideen in weiteren Kreisen geschätzt, nicht als schöpferisches Werk, das es auch gar nicht sein will. Interessiert hat noch, wie Herbartsche Gedanken auf das Werk großen Einfluß gewonnen haben, ohne daß der Verfasser den Bestrebungen der Herbartschen Schule persönlich nahe stände. — Vom Verfasser der Schrift „Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus“ (Leipzig 1893) hatte der Referent den Eindruck, als stehe er auf zu einseitigem Standpunkt, wenn er das neue Testament völlig ohne das alte verstehen lehren wolle. Der angedeutete Ausweg genüge auf keinen Fall. Mit den gewifs stellenweise bedenklichen Zügen auch die schönen Stücke der alttestamentlichen Erzählungen zu beseitigen, ist ein Fehler jener Einseitigkeit. Die Schätzung des alten Testaments von seiten Goethes, Herders, Lotzes, die vom Standpunkte allgemeiner Menschlichkeit zu derselben gelangt sind, hat der Verfasser einfach ignoriert. Und sollte das 6jährige Kind wirklich reif sein für das Leben und die Lehre Jesu? Gerade das Schwierigste, der Aufbau des Lehrplanes, ist unterlassen worden. Daß das Buch sehr viel Wahres und Beherzigenswertes enthält, soll damit nicht geleugnet werden. — Im Anschlusse an Rissmann, Individualismus und Sozialismus in der pädag. Entwicklung unsers Jahrhunderts (Neue Bahnen 1892, Heft 1 u. 2) wurde eingehend über die Frage gesprochen, wie man der sozialen Auffassungsweise durch den Unterricht mehr gerecht werden könne. Von einer Umwandlung der „Individualpädagogik“ in eine „Sozialpädagogik“ sei dabei nicht die Rede. Die Scheidung ist überhaupt eine künstliche. Keiner der großen

Pädagogen hat einseitig nur einen dieser Standpunkte eingenommen, sondern eine Seite, entweder die individuelle oder die soziale mehr in den Vordergrund geschoben. Das Erziehungsziel zu ändern, sei darum nicht gleich notwendige Folge. Es kann sich nur darum handeln, in die Reihe der Mittel solche einzustellen, die der sozialen Seite der Erziehung mehr dienen, etwa wie es Dörpfeld durch Einfügung seiner Gesellschaftskunde zeigt oder wie man es jetzt durch Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen erstrebt. Doch sind die positiven Vorschläge hierüber, soweit sie die Übungsschule betreffen, nicht zum Abschlufs gelangt. (S. nachstehende Arbeit.) — Endlich wollen wir noch darauf hinweisen, dafs, wie früher Herr Toussaint inbezug auf den französischen Anfangsunterricht praktische Versuche anstellte (s. 2. Heft), im vergangenen Semester zwei Mitglieder des Seminars Versuche mit dem englischen Unterricht unternommen haben. Dieser Versuch soll im nächsten Semester fortgesetzt werden. Es wird später darüber berichtet werden.

So etwa gestaltete sich unser Leben in den 2 letzten Semestern. Besucher waren auch diesmal zahlreich. Von ausserdeutschen Staaten waren vertreten: England, Schottland, Rußland, Livland, Ungarn, Kroatien, Amerika. Dankend erwähnen wollen wir noch, dafs Herr Direktor Reddie aus England, welcher mehrere Wochen hospitierte, für die empfangenen Anregungen in die Reisekasse 20 M., und zur Ausschmückung eines Klassenzimmers eine grofse Photographie der Sixtinischen Madonna in schönem Rahmen schenkte.

Wenn der kurze Bericht über unsere Seminararbeit dazu beitragen sollte, jene oft nur auf Vorurteilen beruhenden abfälligen Urteile über ein „Seminar mit Übungsschule“ zu entkräften, so hat er seinen Zweck erfüllt. Uns aber hat die Rückschau gelehrt, dafs triftigere Gründe dazu gehören, uns von dem einmal eingeschlagenen Wege abzuwenden. Wir halten es auch in diesem Punkte mit Kant, welcher sagt:

„Der Reiz, seine Erkenntnisse zu erweitern, ist so groß, daß man nur durch einen klaren Widerspruch, auf den man stößt, in seinem Fortschritte aufgehalten werden kann.“
(Kritik d. rein. Vern., Einleitung.)

Übersicht über den Besuch des Seminars.

Vgl. Heft I, II, III u. IV u. die Mitgliederliste im Anhang dieses Heftes.

Zeit	Mitglieder einschl. der 3 Oberlehrer	Staatsangehörigkeit			Studium		
		Thüring. Staaten	Andere deutsche Staaten	Aus- land	Theol. bez. Philol.	Naturw. bez. Mathem.	Philos.
W.-Sem. 1892/93	50	15	18	17	24	3	23
S.-Sem. 1893	43	15	15	13	15	—	28
W.-Sem. 1893/94	45	10	11	24	5	—	40

Mehrere Seminarmitglieder sind in den letzten Semestern zum Doktor promoviert worden. (S. 4. Seminarheft, Seite 189 f.) Es sind die Herren Mann mit der Arbeit über Lessing als Erzieher, Van Liew, der eine logische Untersuchung über das Wesen und die Bedeutung der Definitionen schrieb, und Stroia, der eine Darstellung und Beurteilung der Pädagogik von Th. Waitz gab.

III.

Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt, oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden?

Von

Dr. P. Bergemann.

Die Beantwortung der obigen Frage hängt zunächst von der Erledigung einer anderen ab, nämlich derjenigen nach

dem Ziele, welches bei der Behandlung eines Gedichtes sich der Lehrer zu stecken habe. Abgesehen nun von dem allgemeinen Unterrichtsziele, das für den Leseunterricht natürlich ebenso gilt wie für jeden anderen Unterrichtszweig, angesehen auch von besonderen Fällen, ist bei der Behandlung eines Gedichtes die Hauptsache das ästhetische Interesse seine Weckung, Klärung und Veredelung. Freilich, heutzutage spricht man in pädagogischen Kreisen nicht allzu gerne von der Pflege des ästhetischen Interesse und von ästhetischer Bildung. Das reproduktive künstlerische Genießen, d. h. der Genuß, den die Betrachtung eines Kunstwerkes, das Lesen eines Gedichtes verschafft, wird zumeist von den heutigen Pädagogen gründlich unterschätzt, denn, sagen sie wozu „nützt“ dies? Wie recht hat Hermann, wenn er mit Bezug auf solche Vertreter des Nützlichkeitsprinzips in der Schule sagt:*) „Wie einseitig erscheint der Standpunkt derer, die ein Gedicht lediglich nach dem Nützlichkeitsprinzip in trockener Weise für die Sprachfertigkeit oder für sonstige derartige Dinge fruchtbar machen wollen, die das Gedicht seiner Hoheit entkleiden und der schönen göttlichen Muse die Rute in die Hand geben und den grauen Katechetenmantel umhängen!“ — Man sollte doch bedenken, daß der Spieltrieb uns Menschen angeboren ist, und jene reproduktive künstlerische Genießen, von dem oben die Rede war, gehört unter den Begriff des Spieles; denn wie in Spiel bethätigen wir unsere Kräfte ohne äußerlich anhangenden Zweck beim Betrachten eines Kunstwerkes.***) Wir hören auf zu spielen, wir verhalten uns nicht mehr ästhetisch, wenn beim Beschauen von Bildwerken, beim Lese

*) Evangel. Schulblatt 1892, Nr. 7, Seite 274. Vgl. auch Reimer: Am Ende der Schulreform? (Langensalza 1893.) S. 45 ff.; wo auf die Wichtigkeit und Bedeutung ästhetischen Genießens gegenüber dem Hasten und Treiben des Tages, gegenüber der Jagd nach materiellen Gütern, das alles unsere Zeit nicht eben zu ihrem Vorteile charakterisiert, hingewiesen wird.

**) Vgl. auch Aristoteles, *Περὶ Ποιητικῆς* ed. Christ. cap. IV ferner Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutsch. Jugend (Darmstadt 1893), S. 20 ff.

oder Anhören von Werken der redenden Künste der Zweck zu lernen vorherrscht. Wenn dem Leben aber nicht etwas Wesentliches fehlen soll, so darf das Spiel nicht fehlen. Zu einer Landschaft gehört Weide, See, Berg, Sumpf und Moor, nicht bloß bebautes Feld. Ein Leben, das ganz erfüllt wäre von nützlicher und tüchtiger Arbeit, würde uns ganz nicht gefallen, es würde ihm das Freie, Poetische fehlen. Ein ausschließlich der nützlichen Bethätigung gewidmetes Leben nannten die Griechen ein „banausisches“, und Aristoteles sagt: „Wir arbeiten, um Muße zu haben.“ Schliesslich sollte man sich auch der Worte Schillers in seiner Abhandlung „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“ erinnern: „Spielend verleihen sie (die schönen Künste), was ihre ernsten Schwestern uns erst mühsam erringen lassen; sie verschenken, was dort erst der sauer erworbene Preis vieler Anstrengungen zu sein pflegt“ — welche Worte ganz dazu angethan sind, auch den begeistertsten Nützlichkeits-Propheten in etwas zu beruhigen. -- Wieder andere verwerfen das Prinzip der ästhetischen Bildung aus einseitiger, übertriebener Betonung des moralischen Faktors in der Erziehung. Zu ihnen scheint Frick zu gehören, bei dem wir lesen:*) „Das Ziel der Didaktik und Pädagogik ist nicht Darstellung des Ästhetisch-Schönen, wohl aber des Sittlich-Schönen.“ Nun ist ohne Frage, was ich schon im Anfange dieser Abhandlung andeutete, der höchste Zweck aller Erziehungs-Arbeit, alles Unterrichts das Moralischgute; aber man sollte doch nie die Wirkung des Ästhetischen auf das Moralische vergessen; man sollte stets der Worte des Dichters**) eingedenk sein:

„Dafs von des Sinnes niederm Triebe
Der Liebe besser Keim sich schied,
Dankt er dem ersten Hirtenlied.“

Gewifs ist, dafs da, wo der Dichter, der „Bringer der Lust“, Freude verbreitet, Wohlgefallen, Vergnügen erweckt, dafs er da auch veredelnd durch „göttlich erhabene Lehren“

*) Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 28. Heft, S. 7.

**) Schiller, Die Künstler, 15.

wirkt, daß er das Gewissen schärft und den Menschen zum Idealen erhebt — und was vom Dichter im besonderen, das gilt vom Künstler überhaupt; die Kunst dient als Vermittlerin von allem

„Was Menschenbrust durchbebt,
Was Menschenherz erhebt.“ —

In diesem Sinne sagt auch Bruno Meyer:*) „Das wahrhaft Ästhetische ist auch das wahrhaft Sittliche.“ Nur darf man von der Kunst nicht verlangen, daß sie einen ethischen Zweck verfolgen solle. Denn: „Ist der Zweck (der Kunst) moralisch“, sagt Schiller mit Recht in der schon erwähnten Abhandlung, „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, „so verliert sie das, wodurch sie allein mächtig ist, ihre Freiheit, und das, wodurch sie so allgemein wirksam ist, den Reiz des Vergnügens.“ Aber dieses Vergnügen kann nur durch „moralische Mittel“ erreicht werden; „die Kunst muß durch die Moralität ihren Weg nehmen“, meint Schiller. Dies freilich erscheint mir zu einseitig. Vielmehr möchte ich sagen: die Kunst muß zur Erreichung ihres Zweckes sich der großen und treibenden Ideen der jeweiligen Weltanschauung als Mittel bedienen unter diesen natürlich auch der ethischen; dann wird sie indem sie ihre höchste ästhetische Wirkung erfüllt, auch „einen wohlthätigen Einfluß auf die Sittlichkeit“ haben; — natürlich, wie es gar nicht anders sein darf und kann, als Nebenerfolg. Auch ist zu bedenken, daß die Kunst dadurch sittlich zu wirken imstande ist, daß das Vergnügen, welches sie gewährt, von günstigem Einfluß auf die Energie des Menschen ist, indem sie sein Lebensgefühl stärkt: ist doch „die Sittlichkeit gern die Begleiterin eines vergnügten Gemütes.“ —

Die Hauptsache ist also, ich wiederhole es, bei der Behandlung eines Gedichtes in der Schule das ästhetische Interesse. Dasselbe aber haftet keineswegs bloß an der Form wie viele meinen, sondern auch und ebenso sehr am Inhalt

*) Aus der ästhetischen Pädagogik (Leipzig 1881), S. 22.

ja bei Kindern, welche für die symbolische Bedeutung der Form noch kein Verständnis haben wegen Mangels an den dazu erforderlichen und durch Erfahrung gewonnenen Associationen, ganz vorzugsweise. Dieses ästhetische Wohlgefallen aber ist nur insoweit möglich, als das Verständnis reicht, d. h. als das Kind den Inhalt dessen, was es liest, versteht; an einem Gedichte, welches über die Fassungskraft des Kindes hinausgeht, dessen Inhalt ihm unverständlich ist, kann es kein ästhetisches Wohlgefallen und Interesse haben, höchstens kann ein dunkles, unklares Lustgefühl in ihm entstehen, durch den Rhythmus, den Reim, die Tonmalerei und dergleichen technische Hilfsmittel der Form des Gedichtes. Ja, auch dann würde keineswegs ein ästhetisches Wohlgefallen erzeugt werden, wenn das Kind, ohne den Inhalt zu verstehen, den technischen Apparat völlig durchschaute. Daraus folgt, daß der Inhalt vor allem berücksichtigt und durch sachliche Erläuterungen erschlossen werden muß. Erst wenn der Sinn des Ganzen erfaßt ist, oder wenn die ausgesprochenen Gefühle verstanden sind, kann die Form (Sprache und Komposition) Berücksichtigung finden, erst dann können Schönlesen und Deklamation eintreten, ohne daß jedoch das Verständnis für die Form als solche, d. h. in abstrakto, abgesehen vom Inhalte und erst künstlich wieder zu demselben in Beziehung gesetzt, erschlossen wird: vielmehr müssen Form und Inhalt für das Kind eine untrennbare, konkrete Einheit bilden und bleiben. — Diese Erwägungen sprechen auch dagegen, daß man das Gedicht sofort in vollendeter Form an die Kinder heranbringt, d. h. daß der Lehrer es ihnen gleich zu Beginn der Betrachtung vorliest: dies hat keinen Sinn, solange der Inhalt noch nicht begriffen ist. Und gegen die Ansicht derer, welche glauben, daß der Inhalt durch sofortige Verbindung mit der vollkommenen Form oder besser mit korrekter Vortragsweise von vornherein klarer erfaßt werde, muß auf die Thatsache von der Enge des Bewußtstseins hingewiesen werden, wegen welcher, wenn sie auch nicht allzu gering angeschlagen werden darf, und wenn sie auch nicht durch irgend welche Formel bestimmt an-

gegeben werden kann,*) jedenfalls ein wirkungsvolles Auffassen, weder nach der einen noch nach der anderen Seite hin möglich ist. — Ich erinnere daran, daß, wenn man sich bemüht, ein Gedicht in einem nicht ganz geläufigen Versmaße, etwa eine Horazische Ode, korrekt zu lesen, man den Inhalt nur höchst unvollkommen erfafst. — Es ist also zu-

*) Die Ansicht, daß immer nur eine Vorstellung im Bewußtsein vorhanden sein könne, ist allgemein verstanden ebenso unhalt- und unbeweisbar wie die Steinthals, daß mindestens zwei, wegen etwaiger Urteilsbildung, vorhanden sein müßten. Thatsächlich ist in einem gegebenen Augenblicke eine ganze Menge von Vorstellungen in unserem Bewußtsein vorhanden, allerdings von geringer Deutlichkeit und Schärfe; und alle diese gleichzeitigen Vorstellungen verschmelzen noch obendrein zu einem mehr oder weniger einheitlichen Vorstellungs-Komplex. Anders liegt die Sache freilich dann, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf eine Vorstellung des jeweiligen Vorstellungs-Komplexes besonders richten. Je nach der Intensität unserer Aufmerksamkeit bleiben dann die übrigen Vorstellungen entweder nur ganz minimal bewußt oder sinken überhaupt unter die Bewußtseins-Schwelle hinab. Mit anderen Worten: In einem Augenblicke kann nicht mehr als eine klare Vorstellung in unserem Bewußtsein auftreten, wie die Selbstbeobachtung lehrt. Bedenkt man aber, daß unsere Vorstellungen zumeist aus mehr oder weniger zahlreichen Teilvorstellungen bestehende Gesamtvorstellungen sind, so ist damit dem Bewußtsein doch keine allzu enge Grenze gezogen. (Vgl. auch Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 2. Aufl. Jena 1893, S. 159). — Am besten thut man, wenn man Wahrnehmungs- und Erinnerungsbewußtsein streng von einander trennt: Der Umfang des ersteren ist ein ziemlich bedeutender, allerdings ein innerhalb der verschiedenen Wahrnehmungen verschiedener, indem z. B. der Umfang des Gesichtswahrnehmungsbewußtseins ein größerer ist als der des Klang- Wahrnehmungsbewußtseins. Der Umfang des Erinnerungsbewußtseins ist weit geringer als der des Wahrnehmungsbewußtseins, zerfällt doch das gleichzeitig Wahrgenommene in der Erinnerung in eine successive Reihe von Vorstellungen. Verengt wird nun noch dies Erinnerungsbewußtsein, wie schon gesagt, durch die Aufmerksamkeit; je intensiver dieselbe ist, desto mehr verengert sie das Gebiet des Bewußtseins — natürlich nicht bloß des Erinnerungs-, sondern auch ebenso des Wahrnehmungsbewußtseins. Denn die Aufmerksamkeit ist sehr enge, nicht das Bewußtsein; daher sollte man auch lieber von der Enge der Aufmerksamkeit als von derjenigen des Bewußtseins sprechen, um jedes Mißverständnis zu verhüten. Ich verweise auch noch auf Luckens, Die Vorstellungsreihen (Dissertat. Langensalza 1892), wo auf S. 28 von der Enge des Bewußtseins gesprochen wird; allerdings wird dort das Problem nur leicht gestreift. —

nächst der Inhalt des Gedichts, ganz ohne Rücksicht auf die Form, natürlich aber ohne irgend welche bewusste Abstraktion von ihr, d. h. einfach, ohne sich zunächst um sie zu kümmern, darzubieten. Und hierbei fragt es sich nun: soll dieser Inhalt entwickelt werden mit Hilfe des darstellenden Unterrichtes, oder ist es vorzuziehen, die Kinder abschnittsweise lesen und den Inhalt des Gelesenen wiedergeben zu lassen und zu erläutern? —

Zwei Meinungen stehen bei Beantwortung dieser Frage einander gegenüber, indem die einen durchaus für die Entwicklung des Inhaltes, die anderen ebenso entschieden dagegen sind: Zu diesen gehört u. a. A. G. Hansen,*) zu jenen O. Foltz.***) Eine dritte Ansicht endlich nimmt einen vermittelnden Standpunkt ein; ein Vertreter derselben ist Th. Hermann in Barmen.***) —

Wir wollen nun die Gründe, welche für und wider das entwickelnde Verfahren bei der Durchnahme eines Gedichtes sprechen oder angeführt worden sind, zunächst durchgehen und darnach eine Entscheidung treffen; es empfiehlt sich, mit den Gegengründen anzufangen: sie folgen daher hier zuerst. — Der Schüler soll, so ist hervorgehoben worden, beim Lesen von Gedichten nicht bloß ein ungefähres Bewußtsein, etwas Schönes gehört zu haben, gewinnen, sondern er soll sich Rechenschaft geben können von der Schönheit der betreffenden Dichtung, und dazu muß er befähigt werden, Inhalt und Gedanken derselben klar zu erkennen. Es scheint nun, um dieses Ziel zu erreichen, am natürlichsten zu sein, von Anfang an den Dichter selbst zu dem Schüler reden zu lassen. Dabei hat ja der Lehrer beständig Gelegenheit, dem letzteren Anleitung zum richtigen Verständnis zu geben. Die Praxis dagegen, den Inhalt eines Gedichtes von demselben in der Weise ab-

*) Vgl. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1890, No. 1.

**) Vgl. Mädchenschule I, 403 ff.

***) Vgl. Evangel. Schulblatt 1892, No. 7, S. 273 ff. und Einladungsschriften zur XIV. XVI. und XVIII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen (Elberfeld 1891 und 1892), S. 21 ff., S. 3 ff. und S. 82 f.

zulösen, daß man ihn in der sogenannten darstellenden Form gewinnen läßt, ist nicht nur gesucht, sondern sie übersieht auch den unter allen Umständen Ausschlag gebenden Punkt. Sie faßt nur das ins Auge, was das Kind interessiert, das ist der Inhalt, nicht aber das, wofür sein Interesse erst erweckt werden soll. Die Frage ist aber gar nicht so zu stellen: „Was ist an einem Gedichte dem Kinde das Interessanteste und darum in den Vordergrund zu stellen?“ sondern vielmehr folgendermaßen: „Wofür soll bei Behandlung von Gedichten das kindliche Interesse erweckt werden?“ Und auf diese Frage kann die Antwort nur lauten: „Für das Gedicht selbst;“ während auf jene allerdings geantwortet werden muß: „Der Inhalt.“ — Im Hinblick auf das wichtige Interesse nun, welches im Schüler geweckt werden soll, nämlich das ästhetische, kann kein Zweifel sein, wofür man sich zu entscheiden habe. Für dasselbe ist nämlich kein Platz mehr vorhanden, wenn das Interesse schon mit der Darbietung des Inhaltes seinen Höhepunkt erreicht, und dies ist ohne Frage der Fall, wenn der Inhalt darstellend entwickelt wird, nota bene dann wenigstens, wenn diese Darstellung eine gelungene ist. Das Lesen des Gedichtes, das Hervorheben der poetischen Schönheiten enthält dann das Gepräge des „Nachhinkens. Nein, aus der Form ist der wertvolle Inhalt zu gewinnen; dann kommt beides zu seinem Rechte. Form und Inhalt dürfen nicht getrennt werden; außer bei der Besprechung des Gedichtes, welche dem Lesen desselben folgt. Die Beschreibung eines Kunstwerkes aus dem Gebiete der bildenden Künste, etwa eines Gemäldes, findet doch auch ihre „naturgemäße“ Stellung erst nach der Betrachtung; der Inhalt desselben wird aus ihm selbst gewonnen. Oder soll man vielleicht bei verhülltem Gemälde seinen Inhalt angeben lassen und dann erst dasselbe aufdecken? — Auch kommt die Selbstthätigkeit des Schülers durchaus nicht zu kurz, wenn man den Inhalt des Gedichtes auch nicht entwickelt; denn die dichterische Sprache giebt noch manches Rätsel auf, dessen Lösung zum Nachdenken anreizt. Es verliert obendrein die Lese- und Vorlesestunde ganz den Charakter als

solche, wenn man den Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht gewinnen will; ist dieser Inhalt historischer Natur, so wird die Stunde zur Geschichtsstunde, ist derselbe etwa dem Gebiete der Naturbetrachtung entnommen, so haben wir statt der Lesestunde eine Naturkundestunde u. dgl. m. — So die Gegner der Art und Weise, durch darstellenden Unterricht den Inhalt eines Gedichtes zu gewinnen. Hören wir jetzt die Gründe, welche für diese Praxis geltend gemacht worden sind. —

Die Selbstthätigkeit der Schüler wird in hervorragendem Mafse beim darstellenden Unterrichte in Anspruch genommen, so sagt man; deshalb ist derselbe etwaigem blofsen Erzählen, z. B. in der Geschichtsstunde, vorzuziehen; daher ist er auch in der Lesestunde anzuwenden. Die Schwierigkeit, den Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht nach erfolgter Zielangabe zu gewinnen, ist auch nicht gröfser als in irgend einem anderen Unterrichtsfache. — Ferner mufs Rücksicht genommen werden auf die Enge der Aufmerksamkeit; das gilt doch für den Leseunterricht so gut wie für jeden anderen auch. Es heifst aber diese Rücksicht hintansetzen und der Aufmerksamkeit der Kinder in einem und demselben Augenblick ein Doppeltes zumuten, wenn man gleich von vornherein das Gedicht beim Lesen in der ihm vom Dichter verliehenen Form an die Kinder heranbringt; denn es ist sicher, dafs die Anforderung an die „Beweglichkeit des Bewusstseins“ um so gröfser ist, je komplizierter das Dargebotene erscheint.*) Daher ist es nötig, dafs man erst den Inhalt allein, ohne jede Berücksichtigung irgend welcher poetischen Form, darbietet, d. h. eben denselben durch darstellenden Unterricht entwickelt. — Endlich macht mangelnd, dafs ja der Inhalt eines Gedichtes vor allem berufen und fähig ist, die Kinder zu fesseln, ihre Phantasie zu beflügeln und ihr Herz zu erwärmen; von Sprache und Komposition dagegen dürfe man keine allzu tiefgehende Einwirkung er-

*) Vgl. auch Hermann im „Evangel. Schulblatt“ 1892, No. 7, S. 299 und Lazarus „Leben der Seele“ (3. Aufl.) II, S. 227.

warten. Darum ist der Inhalt vornehmlich zu berücksichtigen und die Form erst in zweiter Linie. Freilich erreicht das kindliche Interesse einen gewissen Höhepunkt bei der abschließenden Zusammenfassung des durch darstellenden Unterricht gewonnenen Inhaltes eines Gedichtes, aber seinem Kulminationspunkte wird dasselbe doch erst dann entgegengeführt, wenn zuletzt der Lehrer das betreffende Gedicht „schön“ vorliest: da der Inhalt nichts Neues mehr ist, so kann nunmehr sich die ganze Aufmerksamkeit auf die Form richten; deren Schönheit, ihre Angemessenheit für gerade den Inhalt wird jetzt erfaßt, gefühlt werden können. — Auch braucht man nicht zu fürchten, daß man durch dieses Verfahren etwa seine Schüler zur Eitelkeit erziehe, indem man sie nämlich den Inhalt eines Gedichtes selbstthätig erfinden lasse; denn dabei bleiben sie sich stets, vom Lehrer und seinen Fragen geleitet, ihrer Abhängigkeit von demselben bewußt. — Schließlich beruft man sich auch noch auf Herbart,^{*)} welcher sagt: „Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen.“ —

Prüfen wir jetzt die dargelegten Anschauungen, so werden wir ohne weiteres die beiden ersten Gründe als richtig anerkennen, welche von denen angeführt werden, die den Inhalt eines Gedichtes auf der Stufe der Synthyese durch darstellenden Unterricht gewinnen wollen. Daß der darstellende Unterricht die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Grade in Anspruch nimmt, in höherem Grade als jeder bloß darbietende Unterricht, ist sicher und bedarf keines weiteren Beweises. Wo er daher angewendet werden kann, muß er angewendet werden. Daß der Möglichkeit seiner Anwendung aber bei der Behandlung eines Gedichtes irgend welche Hindernisse entgegenständen, kann ich nicht finden. Vielmehr zeigen uns Unterrichtsbeispiele, wie wir sie bei Eberhardt^{**)} und bei Foltz am Ende seiner erwähnten Abhand-

^{*)} Allg. Pädagogik II. B. 5. K., S. 215 und 216 der Original-Ausgabe (Göttingen 1806).

^{**)} Poesie in der Volksschule (1886) I. S. 14 ff.

lung finden, daß sich der Inhalt eines Gedichtes sehr wohl durch darstellenden Unterricht gewinnen läßt. — Ebenso bedarf das Argument betreffend die Thatsache der Enge des Bewußtseins keines Beweises seiner Stichhaltigkeit; gilt dasselbe im allgemeinen, so verliert es seine Giltigkeit auch nicht im einzelnen Falle, nach dem bekannten scholastischen Satze: *quidquid de omnibus valet, valet etiam de quibusdam et singulis*. Freilich ist dies Argument hauptsächlich gegen die Art und Weise zu benützen, welche das Gedicht von vornherein in korrektem Vortrag, d. h. also vom Lehrer vorgelesen an die Kinder heranbringen will; nicht ebenso bedeutsam dagegen ist es, wenn es sich darum handelt, ob der Inhalt des Gedichtes entwickelt oder von den Kindern in der poetischen Form, die ihm eigen ist, und dann natürlich noch ohne jede Rücksicht auf schönen Vortrag gelesen werden soll: aber giltig ist es auch hier ganz sicherlich. —

Ebenso ist der dritte Grund, welcher die Fürsprecher der Praxis, den Inhalt eines Gedichtes darstellend zu entwickeln, für mich überzeugend; ich kann nur nochmals auf das schon im Anfange über das Ziel beim Lesen von Gedichten Gesagte hinweisen; es ist unmöglich, Form und Inhalt für das Interesse der Kinder völlig von einander zu trennen, so, daß die Teilnahme mehr für jene erweckt werden könne. Das ästhetische Interesse der Kinder ist, gerade so wie auch noch das der meisten Erwachsenen, eben ein inhaltliches, d. h. ein am Inhalte vorzugsweise haftendes. Man führe Kinder in eine Gemälde-Galerie; die Bilder sehen sie sich dort besonders an, welche reich sind an Inhalt, z. B. Schlachtenbilder, allegorische Gemälde existieren für sie so gut wie gar nicht. Ich habe selbst Versuche mit verschiedenen Knaben angestellt durch lange fortgesetzte Besuche der Berliner National-Galerie: worauf immer und immer wieder ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse sich richteten, waren nicht etwa Bilder von Böcklin und dergleichen Malern, auch nicht die Kartons von Cornelius oder die Caubachschen allegorischen Darstellungen der verschiedenen Zeitalter, ja nicht einmal Landschaftsbilder, wenigstens nicht

solche, die ganz besondere Stimmungen zur Darstellung bringen sollen, sondern Bilder von Camphausen, Menzel, Defregger, die Tierbilder von Meyerheim, dazu vereinzelte Landschaften, auch wohl Porträts bekannter Männer von Lenbach u. dgl. mehr. — Freilich ist die Form, in unserem Falle diejenige eines Gedichtes, und das schöne, kunstmäßige Vorlesen desselben nicht ohne Bedeutung für den Schüler; aber er kann von dieser Bedeutung der Form sich keine begriffliche Rechenschaft geben, auch dann noch nicht, wenn er etwa ein halbes Dutzend Regeln über Reimverschlingung, Versaccent u. a. m. hat lernen müssen. *) Die Form kommt zum Inhalte hinzu, gleichsam um demselben eine höhere Weihe zu geben, und diese kann und braucht der Schüler eben nur zu fühlen. Welche Gefahren für das ästhetische Interesse des Schülers an einem Gedichte es demnach haben soll, wenn der Inhalt durch darstellenden Unterricht gewonnen wird, statt in der ihm vom Dichter gegebenen Form von ihm gelesen zu werden, vermag ich nicht einzusehen. Wenn man sagt, daß man Interesse nicht für den Inhalt eines Gedichtes wecken solle, sondern für es selbst, so ist dies bei Lichte besehen eine ganz sinnlose Phrase; denn der Inhalt gehört doch zum Gedichte, ja ist dessen wesentlicher Bestandteil. Was in aller Welt wäre denn eine Form ohne Inhalt? ja, genau betrachtet, ist auch die Form nichts anderes als ein inhaltliches oder besser das Symbol eines Inhaltlichen. **) Gewiß ist die Form nicht bedeutungslos, aber eben

*) Ein solches „ästhetisches Wortwissen“ erscheint mir überhaupt sehr wenig erstrebenswert; es bedingt nicht wahres Kunstverständnis, sondern läßt es vielmehr niemals zu solchem kommen. Der mit ihm Ausgerüstete glaubt nur zu leicht, im Besitze der üblichen ästhetischen Terminologie und Phraseologie als unfehlbarer Kunstrichter gelten zu können; um so mehr, da es einem solchen bei einiger Zungenfertigkeit nicht schwer fällt, jeden weniger mit den technischen terminis Vertrauten bald mundtot zu machen. Aber außer auf ethischem Gebiete ist das Phrasendreschertum nirgends abgeschmackter und widerlicher als auf ästhetischem (vgl. auch Konrad Lange a. a. O. S. 77 ff., besonders auch S. 86).

**) Vgl. Volkelt, Der Symbolbegriff in der neuesten Ästhetik, Jena 1876. Jedoch deckt sich meine Ansicht hierüber nicht ganz mit der-

nur, weil, wenn die Form schlecht ist, der Inhalt gar nicht mehr als der darzustellende uns entgegentritt. Man kann, wie mir scheint, die ästhetischen Gefühle am besten als Verhältnisse-Gefühle bezeichnen, indem dieselben auf dem Verhältnisse zweier oder mehrerer „Sinnengefühle“ oder auch auf demjenigen sinnlicher Gefühle zu intellectuellen beruhen. Ein Verhältnis wie das letztgenannte ist vorhanden, wo das Lustgefühl an der Übereinstimmung von Form und Inhalt eines Gedichtes sich einstellt; jenes Verhältnis liegt vor, wenn wir z. B. das Schwingungsverhältnis zweier Töne zu einander als Harmonie oder als Dissonanz empfinden. *) Käme es nur auf das „Wie“ an, so sähe ich nicht ein, warum einem Menschen von ästhetischem Geschmack ein Pferd nicht ebenso

jenigen Volkelt's: eine so scharfe Trennung zwischen dem Symbolischen und dem Associativen in der ästhetischen Betrachtungsweise, wie sie der genannte Philosoph vornimmt, scheint mir nicht dem Ergebnisse der Analyse des Bewußtseinsinhaltes, wenn wir ästhetisch affiziert sind, zu entsprechen. Volkelt unterschätzt, wie mir scheinen will, die Bedeutung des Associativen für das Symbolische. Auch dürfte es doch wohl der Erfahrung entsprechen, neben und außer dem Gebiete des durch Symbolik vermittelten ästhetischen Wohlgefallens ein solches des direkten, d. h. des für uns nicht weiter Zurückführbaren, des psychologisch ungründlichen ästhetischen Wohlgefallens anzuerkennen, sonst müßte man ja den Kindern ästhetische Lustgefühle ganz absprechen, was doch entschieden unrichtig wäre. Allerdings stellt sich die Sache erheblich anders dar, darin stimme ich ganz mit Volkelt überein, wenn man sich auf den metaphysischen Standpunkt stellt; und ich stehe keinen Augenblick an, es offen auszusprechen, daß die psychologische Analyse der ästhetischen Lustgefühle immer nur an der Oberfläche sich hält, nicht in die Tiefen der ästhetisch affizierten, vom Schönen ergriffenen Seele dringt und gar nicht dringen kann. Denn eintreten kann dieselbe ja gar nicht im Momente des ästhetischen Verhaltens, sondern erst später; sie kann es also nur mit den erinnerten Gefühlen, d. h. mit Vorstellungen — denn erinnerte Gefühle sind ja nicht wieder Gefühle, sondern Vorstellungen — zu thun haben. Und wie eng ist das Erinnerungsbewußtsein gegenüber dem Wahrnehmungsbewußtsein! Und dem Unbewußten, das doch entschieden eine große Rolle bei dem Zustandekommen des ästhetischen Wohlgefallens spielt, kann sie ja überhaupt gar nicht beikommen.

*) Vgl. auch Horwicz, Zur Naturgeschichte der Gefühle (Berlin 1876) S. 18 u. 18.

gut gefallen sollte, wie eine Mondlandschaft — oder ein vortrefflich gemaltes kulinarisches Stilleben wie die Sixtinische Madonna. — Und wenn man behauptet, daß die Schüler kein Interesse mehr am Lesen eines Gedichtes haben können, dessen Inhalt vorher darstellend entwickelt worden ist, weil dadurch schon ihre Anteilnahme an dem Gedichte ihren Höhepunkt erreicht und überschritten habe, so braucht, um diese Behauptung zu widerlegen, nur darauf hingewiesen zu werden, daß das schöne Deklamieren eines längst bekannten Gedichtes den größten Eindruck zu machen im Stande ist. Ja, man kann geradezu sagen: wahrhaft ästhetisches Interesse ist erst da möglich, wo der Inhalt des betreffenden Kunstwerkes ganz bekannt ist. Der Grund liegt nach allem Gesagten auf der Hand: volles ästhetisches Interesse oder besser höheres ästhetisches Interesse ist bedingt nicht nur durch den Inhalt, sondern durch Inhalt und Form; die Schönheit der Form kann aber erst dann recht und tief empfunden werden, wenn der Inhalt eben nichts Neues mehr ist. Es ist ein bekannter Erfahrungssatz, daß man etwa ein Gemälde erst dann wahrhaft schön findet, wenn man es wieder und immer wieder betrachtet hat. Herbart sagt daher mit Recht:*) Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren.“ Und bei H. Spencer lesen wir:*) „Woher kommt es, daß der Gebildete so viel mehr Freude an einem schönen Gedichte findet als ein Bauer, wenn nicht daher, daß eine genauere Bekanntschaft mit Gegenständen und Handlungen ihn befähigt, im Gedichte vieles zu entdecken, was dem Bauer nicht sichtbar wird.“ Ferner: „Die Darstellung kann vollständig nur gewürdigt werden, wenn die dargestellten Dinge vollkommen verstanden werden.“ —

Was endlich noch das Nachhinken betrifft, so scheint es sich mir um ein sehr unangenehmes und noch dazu langweiliges Nachhinken gerade da zu handeln, wo man erst

*) Umriss pädagog. Vorles. § 77 (in der Ausgabe von Wendt S. 48).

**) Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht (Deutsch von Dr. F. Schultze, 3. Aufl. Jena 1889), I. Kap. S. 70.

das Gedicht strophen- bzw. abschnittsweise lesen läßt, um hernach mit Erläuterungen und Erklärungen zu kommen. Schliesslich möchte ich auch noch darauf aufmerksam machen, daß es mir keineswegs absurd erscheint, wenn man mit einem Bilde ebenso verfährt wie mit einem Gedichte: warum soll man nicht den Inhalt eines Bildes, nachdem man angegeben, was es darstellt, entwickeln lassen und dann erst den Vorhang vor demselben heben? — Ich entscheide mich also dafür, bei der Behandlung eines Gedichtes auf der Stufe der Synthese den Inhalt desselben durch darstellenden Unterricht zu gewinnen. Der Gang, den demnach eine Lese- stunde nehmen würde, wäre folgender:

1. Zielangabe.
2. Gewinnung des Inhaltes des betreffenden Gedichtes durch entwickelnd-darstellenden Unterricht.
3. Event. stilles Lesen des Gedichtes durch die Schüler.
4. Etwaige kurze Erläuterungen auf Fragen der Schüler.
5. Schönes Vorlesen seitens des Lehrers.
6. Schönlesen durch die Schüler.

Dabei wird auch, meine ich, der Charakter der Lese- stunde genügend gewahrt — oder mindestens doch nicht weniger, als wenn nach dem strophen-, bzw. abschnittswisen Lesen langatmige Erläuterungen, Wiedergaben und Zusammen- fassungen eintreten. Um noch auf einige Einzelheiten bei der Behandlung hinzuweisen, möchte ich in aller Kürze nur auf folgende Punkte aufmerksam machen. Zunächst ist zu beachten, daß man natürlicherweise auf den geistigen Stand- punkt der Kinder vor allem Rücksicht nehmen muß. Mit anderen Worten: Die Behandlung darf nicht auf allen Stufen die nämliche bis ins Einzelne hinein sein. So wird man bei längeren Gedichten namentlich auf der Unterstufe eine Teil- lung der Entwicklung eintreten lassen müssen, während eine solche auf der Oberstufe nicht oder doch nur in ge- wissen Fällen sich als nötig erweisen dürfte. Was das Stillesen des Gedichtes, nachdem der Inhalt durch den darstel- lenden Unterricht gewonnen worden ist, anbetrifft, so gehört dasselbe vorzugsweise auf die Oberstufe, wo man auf eine

wenigstens annähernde Gleichmäßigkeit der Lesefertigkeit bei allen Schülern rechnen kann — es doch jedenfalls können sollte. Auf der Unterstufe empfiehlt es sich dagegen, sofort mit dem lauten Lesen und zwar seitens der Schüler zu beginnen.

Wie zu dem soeben Gesagten so bestimmt mich die Erfahrung auch noch zu folgenden Winken, deren Nichtbeachtung bei der Behandlung eines Gedichtes nach den von mir angegebenen Gesichtspunkten sich nur zu leicht dadurch rächt, daß der Hauptzweck des Unterrichtes, die Erweckung des ästhetischen Interesses, beeinträchtigt, nicht voll und ganz erreicht wird. Es empfiehlt sich nämlich sehr, schon bei der Entwicklung, bei der Gewinnung des Inhaltes des Gedichtes durch den darstellenden Unterricht, auf diejenigen Ausdrücke des Gedichtes Rücksicht zu nehmen, welche den Kindern neu sind, und deren Verständnis daher beim Lesen, sei es beim stillen oder lauten, den Kindern Schwierigkeiten macht. Die Entschuldigung, daß man nicht so genau vorher wissen könne, welche Wendungen, welche Ausdrücke man da besonders ins Auge fassen solle, daß man darüber sich eben erst durch die nach dem Lesen sich einstellenden Fragen der Schüler informieren wolle, entbehrt der Berechtigung: der Lehrer, wie er sein soll, muß den geistigen Stand seiner Klasse so vollständig zu beurteilen verstehen, daß er sehr wohl eine Entscheidung in dieser Beziehung treffen kann, welche der Durchschnittsauffassung seiner Schüler gerecht wird. Der Vorteil dieses Verfahrens ist darin zu suchen, daß dadurch die Fragen der Schüler nach dem erstmaligen Lesen des Gedichtes auf ein bescheidenes Maß beschränkt werden. Und dies ist deshalb für den angegebenen Zweck des litterarischen Unterrichtes von Wichtigkeit, weil dadurch der Gedankenkreis und, was noch bedeutsamer ist, die Stimmung der Kinder einheitlich bleibt, nicht durchbrochen wird.

Aus eben dem Grunde möchte es auch angemessen sein, die ethische Vertiefung, die freilich nicht fehlen darf, in die Entwicklung zu verlegen. Denn, ich betone es nochmals,

die Lesestunde dient vorzugsweise und in erster Linie ästhetischen, nicht aber ethischen Zwecken: dem moralischen Gesichtspunkte kommt hinsichtlich ihrer nur die Stellung eines obersten Korrektivs zu. Die Verlegung der ethischen Vertiefung nach der Darbietung des Gedichtes in der ihm vom Dichter gegebenen Form hiesse, eine Kollision des ästhetischen und des ethischen Interesses heraufbeschwören, so daß keines von beiden zu seinem Rechte kommen könnte — oder wenn doch, nur in höchst unvollkommener und abgeblaster Weise. Das „suum cuique“ hat seine Bedeutung in der Pädagogik so gut wie im Leben überhaupt.

Noch auf eines möchte ich ferner hinweisen. Wenn ich auch der Meinung bin, daß der Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht gewonnen werden kann, so will ich nicht etwa diese Art und Weise der Behandlung unter allen Umständen eintreten lassen, freilich so oft wie möglich. Welches ist aber das Kriterium dafür, ob man den Inhalt eines Gedichtes darstellend entwickeln soll oder nicht? Man kann nur sagen, es soll überall da geschehen, wo der Inhalt so beschaffen ist, daß er darstellend entwickelt werden kann; dann aber müßte es auch stets geschehen. Ob es also geschehen soll oder nicht, kann nicht allgemein bestimmt, sondern muß von Fall zu Fall entschieden werden. Man kann auch nicht einfach sagen: bei allen lyrischen Gedichten ist dies Verfahren nicht und unter keinen Umständen brauchbar, wohl aber ist es anwendbar bei allen epischen Dichtungen. Bei einer großen Gruppe von lyrischen Gedichten ist es sehr wohl zulässig, z. B. bei allen denen, welche eine didaktische Tendenz haben, ferner bei allen episch-lyrischen Gedichten. Höchstens könnte man also sagen, daß es nicht oder kaum anwendbar sein dürfte bei rein lyrischen Gedichten; bei ihnen ist von einem objektiven Inhalte ja kaum noch die Rede, hier ist ja alles Ausdruck für eine ganz subjektive Gefühlsweise des Dichters, und wie sich eine solche sollte darstellend entwickeln lassen, sehe ich allerdings nicht ein: man würde höchstens die Gefühlsweise der Schüler hinsichtlich des betreffenden Gegenstandes, der für den

Dichter Veranlassung zum Dichten, zum Aussprechen seiner individuellen Gefühle gewesen ist, als Resultat entwickeln können. Dafür spricht ja schon die eminente Subjektivität der Gefühle. Einige Beispiele zur Erläuterung und Spezialisierung des Gesagten dürften hier am Platze sein. Daß epische Gedichte eo ipso für den darstellenden Unterricht geeignet sind, ist schon hervorgehoben worden; daher dürfen z. B. fast alle Schillerschen Gedichte, soweit sie überhaupt in den Bereich der Schule gehören, dieser Behandlungsart zugänglich sein. Um aber einige Gedichte epischen Charakters noch besonders namhaft zu machen, so weise ich auf folgende, für den darstellenden Unterricht ganz besonders geeignete noch ausdrücklich hin: Der Graf von Habsburg (Schiller), Der Sänger (Goethe), Des Sängers Fluch (Uhland), Der Kirschbaum (Hebel), Die Sonne bringt es an den Tag (Chamisso), Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt (Rückert), Der Löwenritt (Freiligrath). Von Gedichten gemischten Charakters, also von theils epischem theils lyrischem, wären etwa zu nennen als für den darstellenden Unterricht passend: Der Pilgrim von St. Just (Platen), Der Apfelbaum (Uhland), Der Wanderer in der Sägemühle (J. Kerner), Die Lorelei (Heine). Ferner würden hierher zu rechnen sein die meisten der Gedichte, die den Preis des Vaterlandes zum Zwecke haben, und diejenigen, welche die Schönheit der Natur, die mannigfachen Reize der verschiedenen Jahreszeiten besingen. Um noch ein lyrisches Gedicht mit besonderer lehrhafter Tendenz anzuführen, bei welchem der darstellende Unterricht sehr wohl anwendbar ist, sei verwiesen auf „Die Kapelle“ von Uhland. So rein lyrische Gedichte jedoch, wie z. B. das bekannte „Gefunden“ von Goethe oder „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland, werden dem darstellenden Unterrichte nicht zugänglich sein: es hiesse, wollte man ihn bei deren Behandlung in Anwendung bringen, denselben Gewalt anthun — und den Gefühlen der Kinder dazu.*) —

*) Hinsichtlich der Beurteilung des Unterschiedes zwischen epischer, episch-lyrischer, bzw. lyrisch-epischer und rein lyrischer Poesie habe

Hinsichtlich der rein lyrischen Gedichte möchte also gelten, daß für dieselben die richtige Stimmung durch eine geeignete Vorbereitung erzeugt werden muß, daß aber der Inhalt nach dem Lesen erst besprochen, jedoch nicht zu sehr „zerpflückt“ werden darf: das lyrische Gedicht soll auf das Gefühl, nicht auf den Verstand wirken, und es heißt, seine Wirkung aufheben, wenn man den Inhalt nach allen Seiten hin und her wendet. Das lediglich verstandesmäßige Element, sagt auch Kannegieser mit vollem Recht,*) muß so kurz wie möglich abgemacht werden; es darf eben nur so weit in Betracht gezogen werden, als es dazu dient, Sinn und Zusammenhang des Inhaltes dem Schüler zu erschließen. Hier muß durch die Vorbereitung, nach meiner Ansicht, schon das Verständnis für den Inhalt mit erschlossen worden sein; ja, eine gewisse Vorwegnahme des Inhaltes durch die Vorbereitung würde ich in diesem Falle nicht als Fehler ansehen, damit nicht allerlei „unpoetische Mächte“ die Wirkung der Worte des Dichters zerstören, damit

„die alte
Schwiegermutter Weisheit
das zarte Seelchen (Phantasie)
ja nicht beleid'ge.“ —

Zum Schlusse sei mir gestattet, die Aufmerksamkeit noch auf die Behandlung anderer Lesestücke, als von denen bisher die Rede war, von teilweise hochpoetischer Art zu lenken: ich meine die im biblischen Gesinnungs-Unterrichte auftretenden, von den Schülern zu lesenden Schrift-Abschnitte. Um das in rapidem Sinken begriffene Ansehen der Bibel,

ich mich hauptsächlich an Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik—Halle 1873, angeschlossen und die von diesem geltend gemachten Gesichtspunkte zu den meinigen gemacht. —

*) Vgl. seine „Vorlesungen über erziehenden Unterricht“. Breslau 1893. Was Kannegieser über die Behandlung lyrischer Gedichte sagt, ist zum Teil sehr treffend; natürlich aber billige ich es nicht, wenn er das Gedicht von vornherein vom Lehrer vorlesen läßt. Hinsichtlich der Behandlung epischer Gedichte stehe ich auf prinzipiell anderem Standpunkte wie er, indem ich den darstellenden Unterricht hier empfehle, von dem Kannegieser nichts zu wissen scheint, oder den er, wenn er ihn kennt, völlig ignoriert.

das sie doch ihres hohen ethisch-religiösen Gehaltes wegen entschieden verdient, aufrechtzuerhalten, oder wieder herzustellen, bin ich der Ansicht, daß man zur Erfassung der in ihr so reichlich enthaltenen poetischen und rhetorischen Schönheiten als einem vortrefflichen Mittel zum Zwecke hinführen müsse. Statt immer und immer wieder nur auf ihren göttlichen Ursprung hinzuweisen, statt immer und immer wieder die Fabel ihrer unmittelbaren göttlichen Inspiration aufzutischen, um ihr Ansehen zu befestigen, wodurch man aber, wie die Erfahrung lehrt, das gerade Gegenteil des gewünschten Erfolges erzielt — lehre man sie auffassen als das, was sie ist: ein litterarisches Produkt ersten Ranges, teils mit vergänglichem, weil historisch bedingtem Inhalte, teils voll unvergänglicher ethisch-religiöser Wahrheiten. Dieselben tragen, wie schon gesagt, nach orientalischer Weise zumeist ein poetisches oder rhetorisches Gewand, werden selten oder nie in trockener, abstrakter Prosa geboten. Diesen Umstand benutze man, gleichzeitig bedenkend, daß der Religion wie der Kunst gemeinsame Wurzel die Phantasie ist,*) daß man durch Erweckung ästhetischer Stimmung der religiösen Erhebung des Gemütes dient. Ausschließlich den Kultus dazu zu benutzen halte ich mit Ziegler und E. von Hartmann für falsch: denn dieser ist ein äußerliches, auf Sinnenrausch Berechnetes, Religion aber ist ein Tiefinnerliches.***) Der wahre Coincidenzpunkt zwischen Religion und Ästhetik liegt nämlich hauptsächlich im Naturschönen, nicht im Kunstschönen; aber eine so kernhafte, erhabene und gottbegeisterte, so gar nicht auf den Sinnenkitzel gerichtete und gefühlvoll verschwommene Poesie, wie die der Bibel teilweise ist, kann doch auch sehr wohl zur Wirkung und Stärkung des religiösen Bewußtseins verwandt werden. Solche Stücke wähle man daher hauptsächlich für die Lektüre im religiösen Gesinnungs-Unterrichte in der Schule aus und verfare dann ganz so, wie ich rücksichtlich der Behandlung von Gedichten

*) Vgl. auch Ziegler „Religion und Religionen“. Stuttgart 1893, S. 30 ff. S. 60.

**) Jener a. a. O. S. 62 ff., dieser: Religions-Philosophie II, S. 42 ff.

vorgeschlagen habe, um stark und voll das ästhetische Interesse hervorzurufen und wirken zu lassen. Als vortrefflich für diese Art der Behandlung geeignet nenne ich den Schöpfungs-Mythus, die Patriarchen-Sagen, die Moses-Geschichten, Stellen aus Hiob, aus dem Buche Ruth, aus den Reden der Propheten, viele Psalmen, die Erzählung von Jesu Geburt, Jesu Gleichnisse und Wunder, seine und der Apostel Reden, manche Stellen aus den paulinischen Briefen, z. B. 1. Korinther 13. — So kann das in Rede stehende Verfahren also die mannigfachste und fruchtbarste Anwendung finden. Ich schliesse, indem ich die Hoffnung ausspreche, daß es recht bald die allgemeine Anerkennung und Würdigung der pädagogischen Welt sich erwerben und in jeder Schule zu finden sein möge. —

IV.

Individual- und Sozialpädagogik.

Von

Dr. Hermann Lietz.

I.

Die Richtung der Sozialpädagogik tritt mit den sich stetig vorwärts entwickelnden historischen und sozialen Tendenzen unseres Jahrhunderts immer stärker hervor. Kein Wunder, daß der in vieler Beziehung totale Umschwung desselben gegenüber dem individualistisch-rationalistischen Zeitalter auch auf dem Gebiete der Erziehung starke Wandlungen zur Folge hatte. Während alles auf den sogenannten Realismus hinzielte, konnte die Schule unmöglich bei formalen Prinzipien stehen bleiben. Unzweifelhaft steht auch das Drängen nach Umgestaltung besonders der höheren Schulen im engsten Zusammenhang mit der Fortentwicklung der Individual- zur Sozialpädagogik. Geht es doch auch vor allem hervor aus den realistischen und sozialen Strömungen unseres Jahrhunderts.

Daß diese historische Vorerwägung berechtigt ist, beweist die Stellung eines J. G. Fichte, Schleiermacher, Graser,

Mager innerhalb der pädagogischen Wissenschaft. Aber es ist auch hier so ergangen, wie es auch sonst zumeist im Leben hergeht. Theorien gehen der Umsetzung in die Wirklichkeit zumeist lange und weit voraus. Sie fristen selbst dann noch ein Schattendasein, wenn viele von ihrer Richtigkeit und Notwendigkeit überzeugt sind, bis endlich die „*dira necessitas*“, die nackte Not des Lebens zu ihrer Durchführung gewissermaßen zwingt.

In unserem Falle ist es die Verworrenheit unserer sozialen Zustände, die Unselbständigkeit und Verständnislosigkeit weitester Volksschichten gegenüber den sozialen und politischen Fragen, die sich in trauriger Weise abspiegelt in dem größten Teil unserer Presse und in der unnormalen Art der Parteikämpfe, weiterhin die Rat- und Hilflosigkeit und als Folge davon der materielle und ideelle Ruin so vieler in dem immer heftiger werdenden wirtschaftlichen Kampfe. Dies drängt immer mächtiger darauf hin, die Schule in kräftigerer, erfolgreicherer Weise, als es bisher geschehen ist, dem Leben dienstbar zu machen. Ganz im Einklang hiermit steht die Thatsache, daß die Männer, welche in neuester Zeit nachdrucksvoll die Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik gefordert haben: ein Willmann, Dörpfeld, Villanai, Hohegger, Trüper, O. Pache, Joh. Meyer u. a. diese sozialen Nöte voll empfunden haben, mitten in diesen sozialen Verhältnissen und Kämpfen standen und noch stehen.

Eine genauere Untersuchung über die Stellung der hauptsächlichsten Pädagogen der Vergangenheit zu dem individual- resp. sozialpädagogischen Prinzip würde hier zu weit führen. Sie würde aber jedenfalls ergeben, daß fast keiner einfach der individual- oder sozialpädagogischen Reihe zuzurechnen ist, sondern daß bei Berücksichtigung beider Seiten bei dem einen diese, bei jenem die andere stärker hervortritt.

Während im XVI. Jahrhundert ein Amos Comenius die Erziehung unter große allgemeine soziale Gesichtspunkte stellte, trat mit dem Aufklärungszeitalter die individuelle

Richtung mehr und mehr hervor, bis sie in Rousseau ihren Höhepunkt fand. Der von diesem so stark beeinflusste J. H. Pestalozzi, der vermöge seiner hohen und reinen Begeisterung und seiner tiefen pädagogischen Intuition stets einen der ersten Plätze in der Geschichte der Pädagogik einnehmen wird, ist aber keineswegs der einseitige Individualpädagoge, zu dem man ihn oft stempelt. In seinem Volksbuch „Lienhard und Gertrud“ will er durch die Erziehung eine materielle und ideelle Reformation des gesamten Volkslebens erzielen. Unter diesen sozialen Gesichtspunkt stellt er die ganze Erziehung. Die spezifisch soziale Tugend des Wohlwollens, der Liebe gegen den Nächsten sucht er auf jede Weise von zartester Kindheit an im Zögling zu pflegen.

So konnte ein J. G. Fichte in Pestalozzi den Mann erblicken, der bereits die Grundzüge einer neuen Nationalerziehung gegeben hätte, so konnte er von seinen Versuchen deren teilweise Mängel er sehr richtig und scharfsinnig erkannt hatte, dennoch sagen: „Seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen.“ Und derselbe Pestalozzi verfolgt zugleich energisch das individuelle Ideal, den Menschen zum wahren Menschen, zur wahren Humanität zu erziehen, alle seine Kräfte harmonisch auszubilden.

Diese individuelle Seite der Erziehung trat besonders bei dem späteren Pestalozzi und bei seinen Schülern stärker hervor, während das sozialpolitische Ideal der Traum seiner Jugend gewesen war und ihn nacheinander zum Pfarrer, Juristen, Landwirt und schließlich zum Pädagogen gemacht hatte.

Im Laufe der späteren Jahrzehnte ist dieser universale Ausgangs- und Angelpunkt Pestalozzis, den schon in ähnlicher Weise Comenius vertrat, mehr und mehr zurückgetreten. Ein Schleiermacher, Graser u. a. räumten allerdings

dem Sozialprinzip in ihrem Erziehungssystem den gebührenden Platz ein. Versteht doch ersterer unter Erziehung die absichtliche, geordnete, umfassende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Aber ihre sozialpädagogischen Anregungen wirkten nicht nachhaltig genug. Die Frage, ob und inwieweit Herbart die soziale Seite der Erziehung berücksichtigt oder ob er ohne weiteres den Individualpädagogen zuzuzählen ist — was doch besonders im Hinblick auf seine Ethik nicht wohl angeht — würde eine eigene Untersuchung erfordern. *) Uns genügt es, auf die Thatsache hinzuweisen, daß die Männer, die neuerdings die Sozialpädagogik vertreten, fast ausnahmslos auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik stehen, oder wenigstens stehen wollen, deren unveräußerliche Ergebnisse sie voll anerkennen. Nur auf die völlige Ausgestaltung des dort vorhandenen sozialen neben dem individualen Prinzip kommt es an.

II. Die Notwendigkeit einer Sozialpädagogik.

Die Notwendigkeit eines Nebeneinander von Individual- und Sozialpädagogik geht hervor zunächst aus dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. **)

*) In großen Zügen und klarer, anregender Weise verfolgt R. Riffmann im 25. Heft der pädagogischen Zeit- und Streitfragen die Gegensätze des „Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts“, schlägt aber dabei ein etwas summarisches Verfahren ein, indem er die eine Reihe von Pädagogen einfach unter den einen, die andere unter den zweiten dieser Gegensätze einreicht, was aber bei vielen, namentlich bei Pestalozzi und Herbart, nicht so ohne weiteres angeht. Solche Klassifizierungen von Philosophen unter gewisse Gruppen haben leicht etwas Gezwungenes und können zumeist nur „cum grano salis“ gelten. Auch die Citatenauswahl wird sogar oft eine einseitige, eine Gefahr, der auch Riffmann nicht entgangen ist. Wir unsererseits anerkennen gerne, daß sozialpädagogische Anregungen und Ansätze schon reichlich aus der Vergangenheit vorhanden sind, müssen dabei aber um so energischer betonen, daß es auf einen systematischen Ausbau derselben ankommt.

**) Vergl. G. Simmel, Über soziale Differenzierung. Leipzig, Duncker und Humblot. 1890.

1. Gewiß muß die Selbständigkeit der Persönlichkeit gewahrt bleiben, aber die Erziehung muß zugleich systematisch mit der Thatsache rechnen, daß der Mensch an sich und für sich nicht existiert, sondern stets nur als Glied eines größeren Ganzen. Wenn man hier zum Vergleich den naturwissenschaftlichen Begriff der Zelle angewandt und gesagt hat, daß der einzelne Mensch nur eine Zelle im Gesamtorganismus der Gesellschaft bedeutet, so stellt man damit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft allerdings unzutreffend dar. Zwar ist der Einzelne in unendlichfacher Beziehung abhängig von der ihn umgebenden Natur- und Menschenwelt; aber es macht auch zugleich seine Eigenart als Mensch aus, frei zu sein. Diese Freiheit ist ihm nicht von vornherein verliehen, er muß sie sich vielmehr immer von neuem erringen. Sie ist keine Gabe, sondern eine Aufgabe für ihn. So ist es Ziel und Würde des Menschen, ein Mikrokosmos im Makrokosmos zu sein; der Gesamtheit zu dienen, aber zu dienen aus freier eigener Überzeugung heraus und zu dienen mit den gerade ihm verliehenen Kräften und Fähigkeiten. Was schon im weiten Gebiet der Natur gilt, daß es nirgends zwei vollkommen gleiche Exemplare derselben Gattung giebt, das gilt auch in viel höherem Grade für das Menschenleben.

Schon aus diesem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ergibt sich die Notwendigkeit eines Miteinander von Individual- und Sozialpädagogik. Zunächst hat die Erziehung die Aufgabe einer derartigen Entwicklung der körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten, bei welcher die Selbständigkeit und Freiheit der Persönlichkeit des Zöglings das Ziel ist. Aber dies kann nur dann erreicht werden, wenn die Persönlichkeit des Einzelnen zugleich erzogen wird zu einem Gliede des Ganzen und zwar zu einem solchen, daß es im stande ist, an seinem Platze mit seinen Gaben der Menschheit zu dienen, seine Pflichten gegenüber derselben zu erfüllen. Somit ist der Zögling zu erziehen zu einem Menschen, der dereinst nicht willenlos fortschwimmen wird in dem ihn umgebenden Strom, der die Richtung, die er einschlägt, in freier Ent-

scheidung, mit Bewußtsein verfolgt, der von seinen Rechten als Mensch und als Bürger Gebrauch zu machen weiß. Aber zugleich auch in mindestens ebenso starkem Maße dazu, seine Pflichten zu erfüllen als Diener seines Nächsten, dazu, daß er Jesus von Nazareth ähnlich wird darin: „Der Menschensohn ist nicht gekommen, sich dienen zu lassen, sondern zu dienen und sein Leben zu geben als Lösegeld für viele.“

2. Nicht bloß das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im allgemeinen, sondern auch ihr eigenartiges Verhältnis in der Gegenwart, der Kulturzustand unserer Zeit im besonderen, fordert zur sozialen Erziehung neben der individualen auf.

Die Ausübung der Pflichten und Rechte gegenüber der Gesellschaft ist keineswegs eine leichte und selbstverständliche Sache. Sie ist vielmehr so schwierig und verwickelt, daß planmäßig dazu erzogen werden muß. —

a) Der Zögling muß einmal dazu herangebildet werden, daß er den immer wachsenden Anforderungen des wirtschaftlich-sozialen Lebens dereinst genügen kann. Wenn er in die Art desselben in der Schule nicht irgendwie eingeführt wird, wie kann er sich dann beim Austritt aus derselben frei und verständig für einen Beruf entscheiden? Er wird in demselben dann zumeist etwas ganz anderes finden, als was er in ihm erwartet hat. Aber nicht nur die Wahl, sondern auch die Ausübung des einstigen Berufes wird ihm ungeheuer erschwert, wenn er nicht ernstlich in die reale Welt, in die wirtschaftlichen, die sozialen Verhältnisse derselben eingeführt wird. Welch Manko stellt sich, um nur ein Beispiel zu bringen, nicht dadurch unendlich oft heraus, daß die Schule nicht genug zum Bewußtsein bringt, den hohen Wert, die Würde und Notwendigkeit einer jeden Arbeit! Würden so klaffende Klassengegensätze, würde so heftige Erbitterung und Verstimmung ganzer Volksklassen gegen andere in dem Maße herrschen, wie es heute bei uns der Fall ist, wenn von klein auf zielbewußt dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird die Solidarität aller Glieder der Gesell-

schaft, die Notwendigkeit der einen für die anderen? Darf es so weiter fortgehen, daß die Schulen und zwar besonders die höheren, mehr und mehr der körperlichen Arbeit, den rein praktischen Berufsarten entfremden? Würden so viele mutig beginnende Existenzen in kürzester Zeit wirtschaftlich zu Grunde gehen und die Klasse der eigentlichen „Proletarier“ stetig vermehren, wenn die Schule auch bei ihnen darauf mitbedacht gewesen wäre, sie auszurüsten für den kommenden Ernst und Kampf des Lebens? — Aus diesen gestellten Fragen wird die Notwendigkeit einer Erziehung für das wirtschaftliche Leben bereits deutlich genug geworden sein. Von der Erziehung zu einem bestimmten wirtschaftlichen Beruf kann hier natürlich keine Rede sein; auch darf die Schule durch den Einblick, den sie in die oft unideale Wirklichkeit gewährt, ihren idealen Flug nicht hemmen lassen. Doch werden wir erst weiter unten sehen, wie diese Einführung in die reale wirtschaftliche Welt erfolgen kann.

b) Wenn auch nicht für den Einzelnen so direkt, als das wirtschaftliche, so ist doch für die Gesamtheit und von da aus auch für jedes Glied derselben von größter Bedeutung das sozialpolitische Leben. Während im Altertum besonders in den Republiken es selbstverständlich war, daß jeder Staatsbürger sich lebhaft an demselben beteiligte, war besonders seit dem Mittelalter dies anders geworden. Erst mit der Ausbildung des Konstitutionalismus kommen wir wieder mehr und mehr zu dem antiken Standpunkt zurück, daß es für jeden sowohl Recht wie Pflicht ist, sich am politischen Leben des Vaterlandes zu beteiligen. Noch zwar ist dieser Standpunkt nicht überall durchgedrungen, noch giebt es vorzüglich in Deutschland viele Gelehrte und andere Berufsleute, die ganz in ihrem Fache aufgehend, sich weder eine selbständige, durchdachte politische Meinung bilden, noch sich an dem Wohl und Wehe der Gesamtheit politisch beteiligen.

Sollte an dem Unerquicklichen unserer politischen Zustände, sollte an der Urteilslosigkeit großer Massen aus allen Ständen einerseits, an der politischen Teilnahmslosigkeit

besonders der höheren Stände andererseits, wiederum die Schule ganz schuldlos sein? Gewiß wäre es falsch, ihr die Hauptschuld oder gar alle Schuld hieran beizumessen. Mancherlei Gründe wirken hier zusammen. So vor allem die verhältnismäßige Neuheit des konstitutionellen Systems bei uns. Aber gerade um so mehr hat die Schule die Pflicht, den aus derselben erwachsenden Gefahren vorzubeugen. Wenn einmal jeder einzelne das Recht hat, in politischen Dingen seine Stimme abzugeben und mitzuwirken, so muß der Staat, muß die Gesamtheit auch gewisse Garantien dafür haben, daß dieses mit Bewußtsein und Überlegung, mit Verständnis geschieht. Diese Sicherheit kann die Gesellschaft aber niemals bekommen, so lange sie die politische Ausbildung ganz dem Belieben und der Willkür des einzelnen überläßt. Abgesehen davon, daß in dem alle Zeit und Kraft in Anspruch nehmenden Kampfe ums Dasein oft die Muße und dann auch die zumeist nicht kostenlose Gelegenheit fehlt, sich politisch auszubilden, sich eine politische Überzeugung zu verschaffen, so ist es noch sehr fraglich, ob überhaupt durch unsere heutige Schule das Interesse, das Verständnis für diese wichtige Sache geweckt ist. Was in dieser Beziehung durch die Erziehung versäumt ist — und wir sind überzeugt, daß hierin viel bis heute in den meisten Schulen versäumt wird — das wird kaum wieder einzuholen sein. Wenn hier durch die Erziehung nicht zielbewußt Abhilfe geschaffen wird, dann wird das Traurige und Widrige unserer heutigen politischen Zustände nicht nur nicht weiter andauern, sondern sich nur noch steigern.

Die einzige Partei, deren Mitglieder in dieser Beziehung — was das sozial-politische Interesse und Verständnis anbelangt — eine rühmliche Ausnahme von der bezeichneten Interesselosigkeit macht, ist die sozialistische. Aber wegen? Weil ihre Mitglieder sich eifrig mit diesen Fragen beschäftigen, die Kinder und jungen Leute planmäßig in dieselben einführen. Davon sollten wir lernen. Welche Mittel die Schule hier anwenden muß, um an ihrem Teile zu helfen, davon weiter unten.

Man kann nicht nur von einer politischen, sondern auch von einer Rechtsnot unserer Zeit reden. *) Das Recht ist mehr und mehr Eigentum der Juristenklasse geworden. Es ist derartig verwickelt und undurchsichtig geworden, daß nur eine kleine Gelehrtenklasse es übersehen kann, und diese selbst ist dabei ganz unpopulär geworden. Aber solche Unmündigkeit des Volkes gegenüber dem Recht ist durchaus nicht sozial heilsam. Dazu ist sie für den einzelnen Bürger gefahrbringend bei dem Grundsatz: Unkenntnis schützt nicht vor dem Gesetze. Aus der Verständnislosigkeit des herrschenden Rechts kann leicht Gleichgültigkeit und Widerwille gegen dasselbe erwachsen. Weitblickende Juristen anerkennen auch gerne, daß eine „Popularisierung des Rechtsbewusstseins“ sozial nur heilsam sein kann. Ein Unterricht in der staatsbürgerlichen Propädeutik würde ein unumgängliches Mittel zu solchem Zwecke sein.

Von den Anhängern einer Sozialpädagogik wird außer dem genannten noch ein weiteres Moment geltend gemacht: die Erziehung zu bewusster Vaterlandsliebe, das nationale Moment. Auch dieses soll durch ein Hauptmittel der Sozialpädagogik, durch den volkswirtschaftlichen Unterricht, auf den wir sogleich näher eingehen werden, gepflegt werden. Hierbei werden einige, besonders Patuschka zum Teil ganz überschwenglich. So, wenn er von dem sozialpolitischen Programm der Hohenzollern, ihrer Fürsorge für die Arbeiter redet, die den Kindern darzustellen sei als Heldenthat, hinter der die Arbeiten eines Herkules völlig verblästen! Geradezu sittlich bedenklich ist die politische Behandlung der zehn Gebote durch Patuschka. Solche Zuspitzungen allgemeiner sittlicher Grundsätze auf ganz bestimmte politische Einzelfälle ist entschieden zurückzuweisen. Was die Erziehung zur Vater-

*) J. Stoerk, Der staatsbürgerliche Unterricht, Freiburg 1893. (Rede des Juristen Stoerk, gehalten am 27. Januar 1893 in der Universitätsaula zu Greifswald.) Hier fordert Stoerk sozialpolitische Volkerziehung, staatsbürgerliche Propädeutik zur Wiedererweckung des Rechts- und Staatsbewusstseins in allen Volksgliedern.

landsiebe anbetrifft — wenn man von einer solchen überhaupt reden darf, was mir zweifelhaft ist, — so muß der Lehrer sich bei ihr sehr hüten, ja nicht phraseologisch oder gar unwahr zu werden und künstlich etwas produzieren zu wollen. Vaterlandsiebe muß von selbst, muß natürlich im Kinde entstehen in Verbindung besonders mit der Liebe zur Heimat, zum Elternhaus. Sie muß auch unbeabsichtigt, als etwas natürliches, selbstverständliches durch den Geist der ganzen Schule, insbesondere durch den Unterricht in Deutsch und Geschichte wach gehalten werden. Will man durch besondere volkswirtschaftliche Unterweisungen noch mehr in dieser Beziehung thun, so wird man nur einen Chauvinismus künstlich erzeugen, dessen unheilvolle Folgen wir anderwärts hinreichend beobachten können. Es drängt vielmehr alles hin auf eine innige Verknüpfung des internationalen Prinzips mit einem gesunden Nationalismus. Beide Seiten sind durch die Schule, keine jedoch in künstlicher Weise zu pflegen.*)

Man könnte zu den bereits genannten Aufgaben der Sozialpädagogik noch die von den meisten neueren Vertretern derselben außer acht gelassene, aber bereits von Schleiermacher nachdrücklich betonte Erziehung für das Leben in den religiösen Gemeinden, in der Kirche hinzufügen. Denn in der That scheint auch hier eine wichtige, heute oft so gut wie ganz vernachlässigte Aufgabe der Erziehung vorzuliegen.

Blicken wir, ebenso, wie wir es vorhin beim wirtschaft-

*) Vgl. P. de Lagarde, deutsche Schriften. Göttingen 1891, S. 179: „Schulen sind keine Brutstätten für sogenannten Patriotismus. . . . Sich um Erzeugung patriotischer Gesinnung bemühen, heißt annehmen, daß es überhaupt möglich sei nicht patriotisch zu sein“ Er giebt zu bedenken, „daß man besser von allem Learmäßigen Patriotismus sich ferne hält, welchen Regan und Goneril zur Verfügung stellen könnten, Cordelia verweigern würde. Der jetzt unter dem Namen Patriotismus gepflegte Vertrieb gewisser politischer und historischer Ansichten ist geradezu Vergiftung der jungen Seelen, da alles Parteiwesen giftig ist, weil es die Fähigkeit wahr und gewissenhaft zu sein ertötet und Sklaven-, wenn man lieber will, Bedientensinn erzeugt.“

lichen politischen und nationalen Leben thaten, wiederum auf einen Augenblick in das kirchliche Getriebe der Gegenwart hinein. Als ein Hauptübelstand und zugleich als ein Hauptunterschied der heutigen Verhältnisse gegenüber denen z. B. des Urchristentums oder auch des Reformationszeitalters im 16. Jahrhundert stellt sich auch hier heraus: dieselbe weit verbreitete Verständnis- und Teilnahelosigkeit, die wir bereits oben gegenüber den sozialpolitischen Problemen beklagen mußten. Ist es nicht eigentlich etwas sehr geringes, zum Teil bloß äußerliches, worin das religiöse und kirchliche Leben so vieler sich abspielt? Im guten Falle, im Besuchen des Gottesdienstes, im Anhören der Predigt, im Mitsingen des Gesanges, im Beitrag für die Kollekten? Aber im Ernst wird dieses doch keiner als nennenswerte Bethätigung des kirchlichen Sinnes bezeichnen wollen? Auch wird man sich doch wohl eingestehen müssen, daß auch wir noch den Dualismus wenn auch nicht von Priestern, so doch von Predigern und Laien haben, mit dem Luther so energisch brechen wollte. Daß von dem allgemeinen Priestertum so gar wenig bei uns vorhanden, daß die Religion kaum als eine Lebensmacht innerhalb der Gemeinden wirksam ist, daß auf kraftvolle Durchführung ihrer Forderungen im Einzelleben und im Leben der Gesellschaft, wie der verschiedenen Staaten unter einander so wenig gedrungen wird, sollte auch hieran neben der Kirche selbst, die in diesem Falle die Hauptschuldige ist, nicht auch die Schule einen Teil der Schuld tragen?

Mit Recht gestaltet man den Religionsunterricht in methodologischer Beziehung, wie in seinem Ziel heute zu- meist um. Mit Recht verwirft man den besonders hier so schädlichen didaktischen Materialismus und dringt auf die Herausbildung des religiösen Gemütes und der religiösen Überzeugung. Aber so notwendig und gut dieses auch ist, für sich allein genügt es noch nicht. Das Kind, der Jüngling muß daneben auch dazu angeleitet werden: das religiöse Gemeindeleben verstehen und schätzen zu lernen. Es muß dazu erzogen werden, dereinst eine möglichst thätige Rolle

in demselben zu spielen. So sollte die Schule besonders in den späteren Jahrgängen darauf dringen, daß der Knabe sich und anderen Rechenschaft und Auskunft giebt von seiner religiösen und sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Das Ideal des allgemeinen Priestertums wird solange völlig unerreicht dastehen, als man sich darauf beschränkt, daß ein dazu angestellter und dafür bezahlter, oft der Gemeinde ganz unbekannter und ganz junger Mann der religiöse und moralische Sprecher der ganzen Gemeinde ist. Soll hier wieder Wandlung geschaffen werden, soll das mit Recht neuerdings wieder stark betonte Gemeindeprinzip von dem Papier in die Wirklichkeit umgesetzt werden, so muß vor allem auch die Schule, in welche eben stets der Schwerpunkt der religiös-sittlichen Erziehung fällt, dazu mithelfen. Der ein- oder zweijährige Konfirmandenunterricht mit seinen zwei Stunden in der Woche vermag es allein nicht. Es muß dem Knaben und dem Mädchen durch die Schule zur Lebensanschauung werden, daß er mit dem Christenamen nicht nur große Pflichten gegen sich selbst, sondern auch gegen seine Mitmenschen, und zwar zunächst die innerhalb seiner Gemeinde übernimmt. Vor allem muß erzogen werden zur Ausübung der Pflicht der Nächstenliebe und zwar von den untersten Stufen an. Erst wenn diese wieder zur selbstverständlichen Hauptsache des Christentums geworden ist, wie sie es im Urchristentum war, erst dann wird man wieder wahrhaft von christlichen Gemeinden reden können.

Es wäre aber ganz verkehrt, die Ausbildung dieser sozialetischen Pflichten den aus der Schule Entlassenen selbst anheimstellen zu wollen. Gerade hier, wo es gilt den Egoismus zu überwinden, hat die Schule allerdings die schwerste aber zugleich auch die lohnendste Aufgabe. Sie darf sich derselben um so weniger entziehen, als eben hier die planvolle Gewöhnung die größte Rolle spielt, und als die Folgen einer etwaigen Unterlassung gerade hier am einschneidendsten sind.

III. Die Aufgabe der Sozialerziehung.

Blicken wir kurz zurück. Die wirtschaftliche, die sozialpolitische, die nationale, die religiös-kirchliche Entwicklung drängt, wie wir sahen, zu einer Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik. Man kann die genannten vier Faktoren zusammenfassen zu dem Begriff der Kultur. Somit fordern wir vom Standpunkt einer sich fortschreitend entwickelnden Kultur aus das Handinhandgehen jener beiden Prinzipien innerhalb der Pädagogik, die schon durch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft an und für sich gefordert werden.

In den letzten Dezennien hat sich eine Sonderart der Kulturgeschichte, die Gesellschaftswissenschaft oder Soziologie besonders von Frankreich und England aus — man denke an A. Comte, St. Mill, H. Spencer — gebildet. Sie überträgt den Gedanken der Entwicklung vom naturwissenschaftlichen auf das Gebiet des Menschenlebens, wie es in einer Gesamtheit zusammengefaßt ist, auf das gesellschaftliche, soziale Gebiet. Gerade auch vom Standpunkt dieser Wissenschaft muß man zur Sozialpädagogik gelangen. Wir finden dieses bereits angebahnt besonders bei H. Spencer und G. A. Lindner. Die Grundsätze des ersteren wird man auch dann noch als in mancher Beziehung beachtungswerte bezeichnen können, wenn man sich im Gegensatz zu seinem sozialutilitaristischen — der übrigens gar wohl vom egoistischen Standpunkt zu unterscheiden ist — auf den sozialetischen Standpunkt stellt.

Auf Grund dieses doppelseitigen individualen wie sozialen Prinzipes könnte man mit Schleiermacher die Erziehung definieren als die absichtliche und geordnete umfassende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; oder mit Willmann, der hierin auf Schleiermacher zurückgeht, als „Überlieferung der idealen Güter an den Nachwuchs und Eingliederung desselben in die sittlichen Organismen“. (Willm., die soz. Aufgabe der höheren Schulen.) Der doppelseitige Erziehungszweck könnte dann, wiederum mit Schleiermacher in die Formel vereinigt

werden: Aufgabe der Erziehung ist einerseits das Eigentümliche im Zöglinge herauszubilden und andererseits ihm in den Komplex menschlicher Verhältnisse, insbesondere die Gemeinschaft des Lebens hineinzubilden. (Willmann, a. a. O. S. 4.) Aus diesen Formeln sieht man, daß es sich hier nicht um ein entweder — oder, sondern um ein sowohl — als auch handelt, wie es auch die modernen Vertreter der Sozialpädagogik Willmann, Dörpfeld, Villanyi, Hohegger (über Individual- und Sozialpädagogik) entschieden betonen. Beides muß die Erziehung stets vor Augen haben: einmal die Förderung der Selbstkraft des Individuums und daneben die Aufweisung seiner geschichtlich-sozialen Bedingtheit. *)

In welchem Verhältnis sollen nun dies individuelle und soziale Moment zu einander stehen? Soll das eine dem anderen übergeordnet sein oder beide einander nebengeordnet? Diese Frage scheint wichtiger zu sein, als sie in der That ist. Sie fällt im Grunde mit der anderen zusammen, ob das Erziehungsziel, welches durch eine bisherige hauptsächlich individuelle Pädagogik aufgestellt ist, beizubehalten ist oder nicht. Man hat als solches Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Dabei kommt es ganz darauf an, wie man diese Begriffe versteht. Sie können mehr nach der individuellen oder nach der sozialen Seite hin gedeutet werden.

Zunächst ist daran festzuhalten, daß das Entscheidende über den Wert der einzelnen Kulturgüter über die Stellung zu denselben und zu den sozialen Gruppen das Individuum selbst ist. Nur dasjenige, was dieses vor seinem sittlichen Selbstbewußtsein als wertvoll anerkennt, kann es sich aneignen und weiterbilden. Aber diese Entscheidung ist nur scheinbar eine rein individuelle, eine autonome. In Wirklichkeit ist der Einzelne von frühester Kindheit an in so hohem

*) Vgl. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. S. 40: „Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuelle und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtung gerecht zu werden sucht.“

Grade stetig sozial bedingt, daß eine Befreiung davon fast unmöglich ist. Gerade die Charakterbildung des Menschen ist durch und durch sozial bestimmt. Wenn man daher den Begriff des Charakters nach seinen beiden Seiten der individualen und sozialen hin versteht, so kann man getrost die Herbartsche Zielbestimmung beibehalten. Im Begriff eines sittlichen Charakters, einer Persönlichkeit liegt es, einmal sich selbst bestimmen zu können, sich beurteilend zu verhalten gegenüber den Mängeln der umgebenden Lebensgemeinschaften und dabei zugleich sich in dieselben einzuordnen, ihnen mit den eigenen individuellen Fähigkeiten zu dienen. Ein willenloses, urteilsunfähiges Glied der Gesellschaft ist keine freie Persönlichkeit. Faßt man in der angedeuteten Weise Charakterstärke der Sittlichkeit individual und sozial zugleich, so kann man sich bei dieser Formel als Erziehungsziel beruhigen. Will doch auch Herbart selbst dieses Ziel erreichen, indem er auf den Zögling wirken läßt die ganze Macht des geschichtlich Gewordenen, betont doch auch er, daß „jeder Zögling ohne Unterschied des Standes daran gewöhnt werden muß, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganze brauchbar zu sein.“ (Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen, § 15.)

Natürlich handelt es sich bei der sittlichen Charakterbildung, wie bei der Erziehung überhaupt nur um eine Grundlegung, um das Ausstreuen von Samen in die Seele des Zöglings, der erst langsam wachsen muß, um dereinst im Mannesalter Frucht zu bringen. Gebildet wird der Charakter erst „in dem Strom der Welt“. Die Schule aber muß mit dem Hause zusammen die Möglichkeit schaffen, daß ein Charakter wird. Bei solchen Einschränkungen kann man auch dann die Ausdrücke „Erziehung“, „Bildung zur Sittlichkeit“ beibehalten, wenn man auch vieles Berechtigte in den Ausführungen eines Lagarde gegen sie anerkennen muß. Ohne solche Einschränkungen werden sie leicht zur nichtssagenden Phrase. (Vgl. die beiden Thesen Lagardes zum Unterrichtsgesetze 3, 4. „Schulen sind vor allen Dingen keine Bildungsanstalten“ und „Schulen sind nicht Erziehungsanstalten“).

Die Pädagogen haben es selbst auch oft ausgesprochen, daß Kinder zwar „sehr kenntliche Individualität haben, ohne noch Charakter zu besitzen“, da ihnen der „entschlossene Wille“ fehlt. Das Ziel der Pädagogik giebt auch nur „die Zwecke des künftigen Mannes“ an, „welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben er uns einst danken wird.“ „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann; folglich welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten.“ (Herbart, allg. Päd. II. Kap. 1, 2, 5.) Der künftige Mann wird nur dann dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entsprechen, wird nur dann ein sittlicher Charakter werden, wenn die Erziehung bereits dies Ideal unablässig vor Augen behält.

Zu den Zwecken, die „der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird“, gehört einmal das Geltendmachen seiner eigentümlichen Persönlichkeit, sei es auch im Kampf gegen seine gesamte soziale Umgebung, und sodann der Dienst zum Nutzen dieser Umgebung vermittelt dieser seiner Persönlichkeit. Das erstere individuelle Moment erfährt durch das zweite, das soziale, seine notwendige und sittlich berechtigte Einschränkung. Der sittliche Charakter zeigt sich eben im Leben zum Heile der Gesellschaft, des „Nächsten“, und nicht im Leben für den eigenen Nutzen, wenigstens nicht für den in jedem Menschenherzen zunächst sich geltend machenden, wenn man so sagen darf „empirischen“ Eigennutz. Denn das ideale, überempirische Ich, das Ich, wie es sein soll, will dasselbe, was der Gesellschaft wahrhaft frommt. Dieses ist es auch, was in kritischen Augenblicken, in denen man von der gesamten Umgebung glaubt abweichen zu müssen, schließlic darüber entscheidet, ob das eigene Wollen, Denken und Fühlen auch in diesem Falle wirklich das Rechte, den Normen der Sittlichkeit nach ihren beiden Seiten hin Entsprechende ist.

IV. Mittel der Sozialpädagogik.

Nachdem wir somit die Gründe für eine Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik erwogen, und die Aufgabe derselben bestimmt haben, bleibt es uns nun noch übrig, kurz die Mittel zu erörtern, welche angewandt werden müssen, um das sozialpädagogische Ziel, die Eingliederung des Zöglings in die sittlichen Organismen, zu erreichen. —

a) Zunächst kommt es hierbei darauf an, daß die bisherigen Unterrichtsfächer, besonders der deutsche, der Geschichte-, der Religions-, der Rechen-, der naturkundliche und geographische Unterricht, mehr wie bisher unter soziale Gesichtspunkte gestellt werden. An dem hohen Gute der Muttersprache und der Nationallitteratur muß der Zögling erkennen und fühlen, was er an seinem Vaterlande hat. Vor allem muß dann der Geschichtsunterricht darauf hinzielen, nicht nur ein Verständnis der nationalen Vergangenheit, sondern auch vor allem der Gegenwart zu erreichen. Er muß eine Vorstellung von der politischen und sozialen Stellung der verschiedenen Völker zu einander verschaffen, indem er ausgehend von der Heimat allmählich weitere Kreise zieht. Die Kulturgeschichte, im weitesten Sinne des Wortes genommen, die Entwicklungs-Geschichte in ethischer, religiöser, nationaler, wirtschaftlicher Beziehung, muß völlig in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts treten. Erst, wenn dies der Fall ist und wenn nur das historische Einzelgeschehen herbeigezogen wird, was der kulturgeschichtlichen Belehrung dient, erst dann wird auch der Zögling durch die Geschichte zugleich ins Leben der Gegenwart eingeführt werden.

Damit dies erreicht wird, dürfen auch wenigstens die Grundzüge einer Geschichte der Technik in der Schule nicht fehlen. Es wird diese wohl besser mit dem naturkundlichen und mathematischen, als mit dem eigentlich geschichtlichen Unterricht zu verbinden sein. Naturkunde und Mathematik werden auch sehr belebt, wenn sie in der Schule zugleich unter diesen historischen Gesichtspunkt gestellt werden. Die

Naturkunde selber darf den Schüler nicht in Unkenntnis lassen über die wichtigsten technischen und industriellen Einrichtungen im Vaterland.

Ebenso muß der Rechenunterricht in ganz anderer Weise dem späteren praktischen Leben dienstbar gemacht werden, als dies bisher vielfach geschieht. Die Rechenaufgaben müssen, soweit es irgend angeht, aus den konkreten Verhältnissen des täglichen Lebens genommen werden. Das Geldwesen, Kapital und Zins, das Verhältnis von Arbeit und Lohn, die Bedeutung der Steuern, der Versicherungen etc. muß dem Schüler durch den Rechenunterricht bekannt werden. Es ist dies neuerdings mehrfach betont worden; ich verweise besonders auf Patuschka (Volkswirtschaft und Schule S. 18).

Auch der geographische Unterricht, der ja dem geschichtlichen zu dienen hat, ist ebenso wie dieser unter dem Gesichtspunkt zu behandeln, daß er dem Kinde dazu verhilft, sich dereinst in der Welt, vor allem im Vaterlande zurechtzufinden. Darum dürfen diejenigen Thatsachen der mathematischen und physikalischen Geographie, und der Astronomie, welche von einschneidender Bedeutung sind, nicht übergangen werden. Vor allem aber ist die politische Geographie besonders des Vaterlandes möglichst konkret zu behandeln. Die politische Stellung des Vaterlandes, sowie seine Verfassung und seine großen staatlichen Einrichtungen müssen mit dem geographischen Unterricht verbunden werden. Erst wenn Geographie und Geschichte so behandelt werden, können sie zugleich der „Gesellschaftskunde“ im eigentlichen Sinne des Wortes, von der wir sofort mehr hören werden, dienen, den Anschauungsstoff für dieselbe hergeben.

Ebenso ist auch der Religionsunterricht dem sozialen Prinzip mit dienstbar zu machen. Er muß ja überhaupt stets zugleich Unterricht in der Moral sein. Die biblische Geschichte des a. und n. T., die großen Persönlichkeiten der Patriarchen und Propheten, Jesu und seiner Jünger, sowie die hauptsächlichsten Helden der Kirchengeschichte, müssen ebenso wie die Heroen in der allgemeinen Weltge-

schichte das konkrete Anschauungsmaterial hergeben zur religiös-moralischen Unterweisung. Sie alle haben, indem sie ihre Pflichten gegen sich selbst — oder vom religiösen Standpunkt aus gegen Gott — erfüllten, zugleich der Menschheit gedient, ihre sozialen Pflichten erfüllt. Insofern dienen sie als konkretes, Begeisterung, Nachahmung weckendes Material zur sozialetischen Überweisung. Auch die Verfassung der Kirche, die Bedeutung ihrer Institutionen, die Aufgaben und Pflichten jedes als Glied der Gemeinde, ebenso wie seine Rechte müssen in den Hauptsachen dem Schüler durch den Religionsunterricht geläufig werden. Indem die Schule selbst als religiöse und sittliche Gemeinde dem Kinde überall entgegentritt, muß es an ein Gemeindeleben gewöhnt, zu ihm erzogen werden.

b) Wenn in dieser in den Grundzügen angedeuteten Weise die Lehrpläne der Volksschule, wie der höheren Schule unter dem doppelten individual- wie sozialpädagogischen Gesichtspunkt durchgearbeitet und, soweit es nötig ist, umgestaltet werden, — erfreuliche Anfänge dazu sind schon gemacht — dann wird der obengenannte sozialpädagogische Zweck schon zum großen Teile erreicht werden. Ansätze dazu gab es selbstredend schon seit jeher fast überall; nur war das soziale Moment nicht systematisch und planvoll durchgeführt, und darum handelt es sich hier. Einen beachtenswerten Versuch, die wirtschaftliche und politische Unterweisung an die verschiedenen Unterrichtsfächer und zugleich ans Schulleben und die Schülererfahrung anzuknüpfen, giebt O. Pache „Aus dem Leben für die Schule“, Anhang zu jedem Volksschullesebuch.

Aber den Vertretern einer Sozialpädagogik genügt zur Erreichung der genannten Seite des Erziehungszweckes das bisher Genannte noch keineswegs. Sie fordern — und wir stellen uns ganz auf den Boden dieser ihrer Forderung — noch dazu Unterricht in der Volkswirtschaft und Gesetzeskunde, oder wenn man beides in eins zusammenfaßt, in der Gesellschaftskunde. So Dörpfeld, Patuschka, Trüper, Mittenzwei, Joh. Meyer, F. Kalle, O. Pache, der Jurist

V. Zur Methode des volkswirtschaftlichen Unterrichts.

Es bleibt uns noch übrig, ein kurzes Wort über die Methode des volkswirtschaftlichen Unterrichts hinzuzufügen. Wir brauchen dieses nur zu streifen, da von Patuschka, Dörpfeld u. a. bereits ausführlicher darüber gehandelt ist, und da bereits eine Menge von Hilfsmitteln, Stoffsammlungen für denselben vorliegt, aus der wir hier nur einige wenige herausheben können.

Dieser Unterricht läßt sich sehr wohl gestalten auf Grund der Formalstufen. Es wird das bekannte Material gesammelt (Analyse), der faktische Thatbestand vorgeführt (Synthese), Beispiele aus verschiedenen Zeiten und Völkern etc. werden herbeigebracht (Association), es wird prägnant wozumöglich in einem Spruch, einem Sprichwort zusammengefaßt (System), angewandt (Methode).

Bei der Stoffauswahl hat man sich auf das Wichtigste, das zur Grundlegung „der bescheidensten Einzelwirtschaft“ (F. Kalle wirtschaftliche Lehren.) des Staatsorganismus unbedingt Notwendige zu beschränken. Der sachliche Stoff ist zu beleben dadurch, daß Persönlichkeiten, welche sozial sehr bedeutsam waren, möglichst mit demselben verwoben, dann anschauliche Lebensbilder von ihnen gegeben werden. So zieht Patuschka in seinem volkswirtschaftlichen Lesebuch sehr hübsch Fr. Oberlin und Jules Simon heran.

Der Selbstthätigkeit des Schülers kann gerade hier möglichst weiter Spielraum gelassen werden; das Verfahren wird ein entwickelndes sein müssen, da jeder Schüler schon eine Menge von verwendbaren Vorkenntnissen mitbringt.

Möglichst unparteiisch und sachlich muß der Unterricht erfolgen. Denselben auf eine Polemik gegen unliebsame Parteien, etwa die sozialistische abzielen zu lassen, ist ein unwürdiger Mißbrauch der Schule. Bei solcher Tendenz wird die Sachlichkeit stets zu kurz kommen. Auch wird die politische Leidenschaftlichkeit unserer Zeit so keineswegs gemildert, vielmehr der Konflikt auch in die Schule hineingetragen. Die Schule wird so vielen politisch andersdenkenden Eltern verhaßt. Wenn nun gar der Staat, resp. eine

Schulbehörde vom Lehrer eine derartige politische Wirksamkeit wünschen oder auch nur begünstigen würde, so wäre dies eine unberechtigte, des Lehrers unwürdige Zumutung, welche Servilismus bei den einen, Erbitterung und Unzufriedenheit bei anderen zur Folge haben würde. Die Schule hat Entscheidungen und Stellungnahme des dereinstigen Mannes nur vorzubereiten, indem sie dazu anhält, gerecht und umsichtig zu urteilen, alle verschiedenen in Betracht kommenden Seiten eines Dinges ins Auge zu fassen und sich vor jeder unbedachten Vorschnelligkeit zu hüten. Begünstigt sie jedoch schon vorzeitiges Partei ergreifen, so erzieht sie nicht zur Reife, sondern zur Unreife, und verschlimmert nur das Traurige unserer sozialen Lage, die soziale Unmündigkeit in allen Schichten der Bevölkerung.

Zum Schluss möchten wir noch dem oft vernehmbaren Einwande begegnen: Woher soll der Unterricht die Zeit zu all' dem Genannten nehmen bei seinen übergroßen sonstigen Aufgaben?

Wir antworten kurz: Indem man energisch bricht mit allem bloß toten Material, mit jedem didaktischen Materialismus und Verbalismus, indem man den Unterricht auf das beschränkt, was wahrhaftes Leben erweckt und was wirklich die dereinstige Lebensführung befördert. (vgl. Dörpfeld.)

Mafsstab dafür, was an den Schüler herangebracht werden soll, darf aber nicht ein bloßer Utilitarismus bilden. Denn dieser führt letztthin auf den Egoismus zurück, und steht darum in seiner Konsequenz stets im Widerspruch zum sozial-ethischen Prinzip. Er verbindet nicht, sondern zerklüftet, oder verbindet immer nur gewisse Gruppen und Klassen.

Darum kann der Mafsstab nur ein ethischer und zwar ein ethischer nach seinen beiden Beziehungen hin: ein personal- und sozialetischer sein.

Gerade aber die sozialetische Betrachtung hat darauf hinzuweisen, dafs der Einzelne und eine Gruppe ihre ethischen Zwecke nicht erreichen können, wenn nicht gewisse Vorbedingungen und Voraussetzungen ihnen gegeben sind,

die materieller, wirtschaftlicher und politischer Art sind. — Wenn man dies im Auge behält, wird man verstehen und billigen können, daß auch bereits dem Schüler mancherlei beigebracht wird, was nicht direkt ethischer Art ist. Es wird ihm beigebracht, damit er dereinst den Ernst des Lebens bestehen kann, damit er im Kampfe ums Dasein ein sittlicher Mensch bleibt, damit er seine ihm im großen Weltplan zugewiesene Aufgabe, und mag dieselbe noch so unscheinbar erscheinen, dereinst erfüllen kann.

Eine Pädagogik, die daran mit aller Kraft arbeitet, die sollte man nicht mehr schelten, der sollte man keine Steine in den Weg werfen. Sie hat schon überdies genug im Wege liegende zu beseitigen; in ihren Dienst sich zu stellen, sollte vielmehr allen Gliedern des Volkes eine Freude sein!

V.

**Elternfragen,
eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen
psychologischen Analyse.**

Von

Conrad Schubert.

Inhalt: 1. Wichtigkeit der Hartmannschen Analyse (inkl. die Erfahrungen bei unserer Jenenser Analyse). 2. Unzulänglichkeit der Analyse, bes. was Gefühls- und Willensleben angeht. 3. Unzulänglichkeit auch der Beobachtung des Lehrers im 1. Schuljahre. 4. Wichtigkeit der Benutzung des elterlichen Erfahrungskapitals. 5. Die Analyse des geistigen Besitzstandes der ersten sechs Lebensjahre in der pädagogischen Theorie. 6. Mein Auskunftsmittel, das elterliche Erfahrungskapital nutzbar zu machen. 7. Erweiterung und Verallgemeinerung des berichteten Verfahrens. 8. Wege, die Eltern zur Beobachtung ihrer Kinder zu veranlassen. 9. Allgemeine Ergebnisse auf statistischem und psychologischem Gebiete.

1. Wichtigkeit der Hartmannschen Analyse. Die Individualität des Kindes verstehen zu lernen ist eine von Locke bis heute oft gehörte Forderung in der Pädagogik. Sie wird immer wiederholt, psychologisch begründet und eingesehen. Aber

so mancherlei in unserem heutigen Schulwesen steht in krassem Widerspruch zu jener schon vor 200 Jahren so scharf herausgestellten Forderung. Die einfache Übertragung der Lehrziele der männlichen Jugend auf die weibliche ist bei der unverrückbaren Verschiedenheit ihrer Naturbestimmung ebenso ein Fehler, wie das Zusammenpferchen einer undurchschaubaren Menge von Individuen in einer Erziehungsgemeinde. Und hierher gehört auch die jetzt fast allgemein übliche Art der Aufnahme der Incipienten. Erst Hartmann hat durch den praktischen Vorschlag seiner psychologischen Analyse Bresche in die undurchdringliche Mauer geschossen, die das vorschulpflichtige Alter von der Schule trennt.*) Der Übertritt des Kindes aus der Familiengemeinschaft in die größere der Schule ist ein zu wenig beachteter wichtiger Abschnitt für das Kind. Die Bestrebungen in der Pädagogik, eine Brücke zwischen vorschulischer Erziehung und Schule herzustellen, sind nicht allzuhäufig. Die wichtigsten sind die, welche den Lehrplan so einrichten, daß die geistige Atmosphäre, in der das Kind bisher geatmet hat, dieselbe bleibe (Märchen-Phantasiestufe). Einen großen Namen haben sich die Einrichtungen erworben, die sich an den Namen Fröbels knüpfen: hier soll der Kindergarten die Kluft überbrücken.

Die Geschichte des Hartmannschen Gedankens in der Pädagogik kann man in seiner Analyse (2. Aufl. § 49 ff.) nachlesen: es wäre nur hinzuzufügen, daß die pädagogische Litteratur schon vor Sigismund (1856) oft und nachdrücklich sich mit der Feststellung des vom Kinde bis zum Eintritt in die Schule zu erreichenden geistigen Besitzstandes beschäftigt hat, Gedankenreihen, aus denen doch erst der Sigismundsche Vorschlag erwachsen konnte. Der kindliche Gedankenkreis der ersten sechs Jahre wurde theoretisch schon früher analysiert (vgl. unten den Überblick über die einschlägige Litteratur seit Comenius' Mutterschule).

*) Dr. B. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts; 2. Aufl. Annaberg 1890.

Hartmann übernimmt aus den Sigismundschen Ausführungen den der Forderung statistischer Vorarbeiten. Es sind aber eben nur Vorarbeiten. Die Anweisungen für die Verwertung des Materials sind viel weitgehender und von letzterem besonders in der Einleitung seines Buches angedeutet: es sollen die Ursachen der früheren oder späteren Entfaltung der Geistesknospen bei einzelnen Kindern wissenschaftlich festgestellt werden, eine ideale Forderung umfassendster Art. *)

Die Analyse des k. G. hat sich eine vollberechtigte Stelle in der Praxis errungen, ihre Notwendigkeit wird von jedem denkenden Erzieher prinzipiell anerkannt.**) Das pädagogische Universitätsseminar versäumt es nicht, die Incipienten einer eingehenden Analyse zu unterwerfen. Wenn auch weitere Kreise sich noch ablehnend verhalten, so liegt dies teils in der vis inertiae, die alle nicht auf dem Stundenplan stehenden Dinge weit abweist, teils in den bei großer Schülerzahl nicht unerheblichen Schwierigkeiten begründet. Auch hier finden wir einen der vielen Gründe für die Zerteilung der großen Schulorganismen. Nehmen wir aber ideale Verhältnisse an, wie sie in der Seminarschule durch die mit Recht eingeführte geringe Schülerzahl zu Gebote stehen, und wie ich sie annähernd allen Erziehungsschulen wünschen möchte, so ist doch die Analyse des k. G. einer Prüfung zu unterziehen, ob sie das leistet, was sie verspricht, oder ob sie hinter diesem zurückbleibt. Was erwartet Hartmann selbst von ihr?

Sie ist eine wertvolle Grundlage für die Kenntnis der Leistungsfähigkeit des Kindes und ebenso für die Kenntnis vieler individueller Züge desselben.	}	Das leistet sie für das einzelne Kind.
--	---	--

*) Berth. Sigismund, Kind und Welt, Braunschweig, Vieweg, 1856.

**) Auch von anderer Seite wird dies anerkannt. Ein Arzt, Dr. Scholz, (Charakterfehler des Kindes, Eine Erziehungslehre für Haus und Schule, 1891, Leipzig, Meyer) sagt: „Für den Erzieher ist es von der größten Wichtigkeit, schon von vornherein sich ein Bild darüber machen zu können, ob sein Liebesbemühen raschen und vollständigen Erfolg verspricht oder nicht.“

Sie giebt den Durchschnitt der vorhandenen Vorstellungen.	} Das leistet sie für den Massenunterricht.
Sie wird wichtig für die Stoffauswahl der beiden ersten Schuljahre.	

Zu dem ersten Punkte sagt Hartmann selbst, man müsse mit Umsicht verfahren und nicht zu viel prognostizieren. Deswegen braucht man der Prognose nicht allen und jeden Wert abzusprechen; das heißt das Kind mit dem Bade ausschütten. Richtig an den Kritiken, die die Analyse in dieser Richtung erfahren, ist die stark betonte Warnung, nicht zu viel von der Analyse zu erwarten.*) Dies gilt auch vom zweiten Punkte. Hier wird auch von der Kritik anerkannt, daß ein kleiner Gewinn herauspringen könne. Wer die Analyse einmal selbst probiert hat, wird hier nur mitzusprechen haben. Eine ganze Reihe individueller Züge wird er beobachten, er verlange nur nicht gleich die Kenntnis der gesamten Individualität. Für folgende Punkte wird mancherlei sich ergeben: ausgezeichnete oder mangelhafte Sinne, langsamer oder schneller Vorstellungsverlauf u. dgl. Freilich darf die Analyse nicht vor der Klasse, sondern muß sektionenweise**) oder, wie wir sie vorgenommen, einzeln stattfinden.

Unser Fragematerial war im allgemeinen dasselbe wie bei Hartmann, natürlich mit den lokalen Abänderungen (vgl. die früheren Seminarhefte). Den zu wenig berücksichtigten Thätigkeiten der Menschen sind hinzugefügt worden: Schuhmacher, Schmied, Seiler, Jäger, Fischer; unter der Gruppe „Religiöses“: Begräbnis; unter „Soziales“ mußte Auskunft gegeben werden über des Vaters Beruf und über Anzahl und Alter der Geschwister.

*) Fack, Thür. Lehrerzeitung, 1892, 1. 2. 3. Auch ich habe bei der Analyse das Gefühl gehabt, die Kinder wissen doch wohl noch eine ganze Menge mehr, sie sind nur nicht darnach gefragt worden, oder sie können sich nicht klar ausdrücken.

**) Bergmann, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse, Weimar, Böhlau, 1891, giebt dankenswerte Anweisungen betr. der Ausführung.

Den Raum- und Zahlengrößen sind die Farben und die Bezeichnung der Finger, den Zeitbestimmungen der Geburtstag hinzugesellt worden. Es waren 112 Fragen: Tierreich 13, Pflanzenreich 10, Mineralreich 3, Naturereignisse 9, Zeiteinteilung 4, Stadt Jena 17, Umgebung Jenas 19, Thätigkeiten der Menschen 9, Raum- und Zahlengrößen 8, Religiöses 9, Soziales 5, Sonstiges 6. Die Anzahl der vorhandenen Vorstellungen schwankte zwischen 93 und 49 bei dem einzelnen Kinde.

Für beide Arten des Gewinnes, Leistungsfähigkeit und Individualität, bringt Hartmann einige Beispiele, aus deren Verwertung zu ersehen ist, wie vorsichtig gerade er in der Aufstellung der Prognose verfährt. Proben sollen zeigen, wie auch bei unserer Analyse für die ersten beiden Punkte einiger Gewinn zu verzeichnen war. Der eine Knabe frap-
 pierte durch seine Antworten. *) Lehrer: Hast du eine Fichte gesehen? Schüler: Ja, im Grunewald bei Berlin. L.: Warst du schon im Mühlthal? Sch.: Ja, im Mühlthal fließt die Elbe. L.: Weißt du etwas von Jesus? Sch.: Jesus ist auf dem Galgenberge (bei Jena) gekreuzigt. Der Knabe wollte das persönlich gesehen haben; er war nach weiteren Aussagen in Hamburg und Berlin gewesen. Über den Jäger spricht er sich so aus: Mein Vater hat einen Hirsch geschossen, ich habe es gesehen, wie er stürzte, im Rauhtal. Man durfte aus diesen und andern Antworten auf eine außerordentlich lebhaftes Phantasiethätigkeit schließen. Bei einem andern Knaben war die Anzahl der Vorstellungen gering, doch war dies Resultat mit Vorsicht zu Schlüssen zu benutzen, da der Knabe sehr schüchtern war. Erst nach der Erwähnung der Großmutter wurde er gesprächiger; wie sich später herausstellte, war er bei dieser und nicht in Jena erzogen. Was er übrigens angeschaut hatte, hatte er klar angeschaut. Ein dritter Knabe sprach viel vom Kindergarten und zeigte schon während der Analyse ziemlich ungeniertes und eingebildetes Wesen. So ergab sich für jeden Knaben

*) Selbstverständlich erfolgten die Fragen nicht in dieser Reihenfolge.

einer oder der andere individuelle Zug. Aus den Mitteilungen über häusliche Verhältnisse und bisherige Erlebnisse, aus den körperlichen Eigentümlichkeiten, sowie aus der Art der Antworten ließen sich schon einige Schlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler machen. Was die andere Seite der Verwertung mehr statistischer Natur betrifft, die Hartmann vornimmt, so war auch aus unserer Analyse das unbestreitbar wichtige Resultat hervorgegangen, daß wir nur bei einem kleinen Teile der Fragen bei allen Kindern brauchbare Vorstellungen fanden. Daraus wäre aber nicht gleich zu schließen, daß der Lehrer in dem ersten Schuljahre nur mit solchen Vorstellungen arbeiten soll, die unter seiner Anleitung erworben worden sind (das Kind bringt nach vorgenommenen Zählungen doch meist schon über 300 Vorstellungen mit), sondern daß wir nur äußerst vorsichtig sein müssen in der Benutzung aller Vorstellungen, da sie oft unvollständig und unklar sind. Wir sollen möglichst wenig voraussetzen. Der eine Knabe besaß einen besonders gut ausgebildeten Gedankenkreis (93 von 112 Vorstellungen), er kannte besonders Jena und Umgegend ganz genau. Offenbar beschäftigte sich jemand (es war der ältere Bruder) zu Hause viel mit ihm, er kannte leider schon Landkarten, manches unverstandene angelernte Zeug kam zu Tage. Ein anderer Knabe gab insofern gute Antworten, als er immer das Charakteristische der betreffenden Vorstellung traf; in dem im 1. Schuljahre bei uns üblichen Zeichenunterricht (malendes Zeichnen) fand sich das bestätigt, dieser Knabe hätte nie, wie andere, einen Ofen ohne Ofenthür oder Aschekasten gemalt. Die Lücken in den Tabellen gaben Anlaß, einzelne Kinder zur direkten Ergänzung aufzufordern, sie zur Erwerbung ganz bestimmter Vorstellungen zu veranlassen.*) Durch die Tabelle wird die Analyse zu der betreffenden methodischen Einheit, in der dort vorkommende

*) Beispiel: Lehrer: „Paul, du hast noch keine Enten gesehen, besuche einmal den Fritz, bei dem giebt es welche. Du mußt mir aber auch dann erzählen, wie die Enten aussehen und was sie machten.“

Vorstellungen gebraucht werden, nicht überflüssig gemacht, sie wird nur zielbewußter und einfacher verlaufen. Durch die unsere ganze Unterrichtsarbeit durchziehenden Analysen verschaffen wir uns stetig Kenntnis von dem stets wachsenden Erfahrungsschatz der Kinder.

Für weitere statistische Schlusfolgerungen, wie sie Hartmann S. 77—90 anstellt, ist unsere Jenenser Analyse zu wenig umfangreich. Aber gerade in diesen Gedankenreihen Hartmanns liegen die Keime zu vielen weiteren psychologischen Resultaten, die sich allerdings nur dann mit einiger wissenschaftlicher Sicherheit werden aufstellen lassen wenn von recht vielen Seiten Tabellen vorliegen: so die Differenzen zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen, der letzteren Überlegenheit gegenüber den ersteren. Es sind dann Aufschlüsse zu erwarten über das Tempo der geistigen Entwicklung beider Geschlechter. Fragen dieser Art waren es, die Sigismund im Auge hatte; zu ihrer Beantwortung empfahl er die statistischen Vorarbeiten, die nur leider noch lange nicht in ausreichendem Maße vorliegen. Von ihnen ist möglichste Exaktheit zu verlangen. Man halte nur diese Untersuchungen nicht für überflüssig, für zu zeitraubend. Wir können hier viel von der physiologischen Psychologie lernen, die nur auf Grund einer enormen Menge von Einzelexperimenten ihre Resultate aufbaut. Freilich ist diese Wissenschaft, die den Kausalzusammenhang des geistigen Geschehens mit den Mitteln der Beobachtung und des Experiments erforscht, noch in der ersten Jugend. Auf dem Gebiete der Psychogenese aber ist gar nicht anders weiter zu kommen. Hier könnten die großen Schulorganismen einmal etwas Ersprießliches leisten, es könnte hier kolossales statistisches Material gesammelt werden. Zur Überarbeitung desselben würde dann ein psychologisch tüchtig geschulter Lehrer heranzuziehen sein. In der Anbahnung zu solchen Beobachtungen sehe ich den Hauptwert der Hartmannschen Analyse, hier kann wirklich etwas von seiten der Schule für die psychologische Wissenschaft geleistet werden.

Hartmanns vierte Verwertung erstreckt sich auf die

Stoffauswahl für das erste Schuljahr. Auch unsere Ergebnisse haben gezeigt, daß wir mit der bisherigen Stoffauswahl des ersten Schuljahres auf dem richtigen Wege waren. Natürlich kann auch hier unsere kleine Analyse statistisch nichts leisten. Angeben will ich wenigstens, 1. welches die Vorstellungen waren, die bei allen Kindern als vorhanden angesehen werden durften, und 2. die seltensten.

- ad 1. Biene, Schmetterling, Schnecke, Apfelbaum mit Äpfeln, Blumen auf dem Felde, ziehende Wolken, Mond, eigene Wohnung, Marktplatz, Stadtkirche, Saale, Kreis, Kugel, der „liebe Gott“, Gewerbe des Vaters, Schuhmacher, Fischer mit der Angel.
- ad 2. Singende Lerche, Birke, Ahorn, Haselnußstrauch, Pilz im Walde, Abendrot, Sonnenunter- und aufgang, Stundenzahl der Uhr, Dorf, Thal, Christkind, Taufe, Seiler.

Bergmann hebt endlich einen Punkt hervor, der gerade für das Jenenser pädagogische Seminar von großer Wichtigkeit ist: die Vornahme der Analyse ist eine Übung in praktischer Psychologie, wie sie besser kaum gedacht werden kann. Deshalb würde es sich empfehlen, die Analyse unter einige Praktikanten zu verteilen, statt daß sie, wie bis jetzt, bei ihr nur hospitiert haben. In dieser Hinsicht leistet sie Erkleckliches. Unter einem Bilde, das mir immer sehr einleuchtend erschienen ist, kann der geistige Verkehr des Lehrers mit dem Schüler gekennzeichnet werden: es sind gewissermaßen zwei Kreise, der eine, der des Lehrers, senkt sich von oben nach unten herab, ihm kommt von unten herauf der des Kindes entgegen. Der Erfolg wird davon abhängen, ob die beiden Kreise recht viel Berührungspunkte aufzeigen, der denkbar höchste Erfolg wird eintreten, wenn sie sich decken, ein vollständiger Mißerfolg, wenn kein Berührungspunkt vorhanden ist. Dies kommt einem gerade bei der Vornahme der Analyse recht deutlich zum Bewußtsein: gerade hier gilt es, sich ganz zum Kindergeiste herabzubeugen, den Punkt zu finden, wo sich das kleine Herz öffnet, und der Mund beredt wird. Es liegt besonders darin eine große

Schwierigkeit, die Angaben der Kinder auf ihren wahren Wert zurückzuführen. Mitunter ist dies unmöglich: auch bei unserer Analyse blieb einiges unerklärlich, z. B. „in der Kaserne ist ein Kornfeld“, „in der Laterne ist ein Kriegerdenkmal“, „aus den Kornähren macht man Kartoffeln“, „wenn Nebel ist, fallen die Bäume um“, „wir haben das Moos gekocht“, „aus dem Korn kochen sie Erbsen“. Andererseits lernt man mancherlei über die Anschauungs- und Ausdrucksweise der Kinder; das Gewitter wird definiert: „da leefts Wasser, da rammelt, der Blitz zerreißt die Wolken“. Betreffs der Wolken heisst es, „sie schwimmen am Himmel“. Vom Halbmond sagt einer: „Der Halbmond ist ein anderer Mond,“ ein anderer: „Der Mond ist eine rote Sonne.“ „Wenn's graupelt, fällt Reis herunter.“ Die Gottvorstellung wurde so in Worte gebracht: „Der liebe Gott ist oben auf dem Himmel“, „er wohnt im Himmel“, „er regnet, donnert, schneit“. Die Taufe: „Da wird Wasser übern Kopp geschütt“, „da wird in der Stadt rumgefahren“. Von der Hochzeit: „Da sind sie getauft“, „da tanzen sie“. Thätigkeit des Schuhmachers: „Er klopft's Leder und macht Schuhe darauf“, „er macht die Schuhe feste“, „er macht Schuhe und macht Leder drauf und nimmt kleine Nägelchen und pocht sie rein“, „er pocht und flickt's Leder.“ Vom Schmied heisst es: „Da is Feuer, da halten se was rein, Steine werfen se rein, wo Eisen drin ist.“ Oder: „Ein Pfahl wird glühend gemacht und drauf gepocht.“ „Er macht Eisen.“ Vom Seiler: „Er zieht Stricke aus Haaren.“ Vom Jäger: „Er schießt Hasen, Vögel kann er nicht schießen, die fliegen fort.“ Auf die Nebenfrage, um die Vorstellung Dorf klar zu stellen: „Was ist denn auf dem Dorfe?“ erfolgt als Antwort: „Da trinken se Bier.“ Von der Wassermühle hat einer folgende offenbar auf Überlegung beruhende Vorstellung: „Sie machen's Wasser, und dann treiben sie's fort.“ Das Johann-Friedrich-Denkmal hat verschiedene Beurteilungen gefunden; einer sagt: auf dem Markt das ist der Kaiser, ein anderer: auf dem Markt steht ein Mann mit dem Säbel, ein dritter: auf dem Markt ist ein großer Turm aus Kalk.

Eine reiche Fülle origineller Antworten wird jeder zu hören bekommen, der die Analyse eingehend anstellt. Der Hauptwert der Analyse liegt also auf statistischem und psychologischem Gebiete. In zweiter Linie erst leistet sie etwas für die Kenntnis der Individualität des Kindes. Und hier leistet sie meines Erachtens zu wenig. Ich schätze das Wenige durchaus nicht gering: der Lehrer kommt schnell in den Besitz einer gewissen Kenntnis, er kommt auch gleich von Anfang an in intimen Verkehr mit jedem Kinde: es bleibt das nicht dem Zufall überlassen. Das Kind wird zutraulich, und das ist für den Übergang aus der Familie in die Schule von großem Wert.

2. Unzulänglichkeit der Analyse. Die Hartmannsche Analyse ist unzulänglich, was Gefühls- und Willensleben angeht. Selbst auf dem intellektuellen Gebiete ist sie nicht durchaus ausreichend, denn es fehlt bei Hartmann ein zwingendes Prinzip für die Aufstellung der Fragen; es dürfte doch kein wesentlicher Vorstellungskomplex unberücksichtigt bleiben. Zur Psyche gehören aber nicht nur die Vorstellungen. Die kindliche Seele im 6. Jahre ist nicht nur nicht eine tabula rasa, was die Vorstellungen anlangt, sondern das Kind hat infolge dessen auch auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens eine Entwicklung hinter sich, die wir bei der Aufnahme nicht einfach ignorieren dürfen. Die bisher vorgenommene Analyse war einseitig intellektualistisch. Welche Gefühle aber darf der Erzieher im Unterricht voraussetzen, an die er anknüpfen kann? Ist das Kind teilnehmend oder schadenfroh, ist es mehr heiter oder mehr traurig gestimmt? Wie stark sind seine Willensregungen? Bleibt es gern lange bei einer Sache? Wir wollen doch den gesamten Geisteszustand des Kindes kennen lernen, wenn es uns übergeben wird. Der Vorwurf, daß in der Herbartischen Pädagogik die intellektualistische Seite zu sehr berücksichtigt wird, ist oft erhoben. So erkennt Dilthey *) zwar die durch Herbart

*) Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft, Sitzungsber. der Berl. Ak. der Wissensch. 1888, XXXV, S. 810.

geschaffene Reform der Psychologie an, zu der er durch Pestalozzis pädagogische Erfahrungen gekommen sei, aber er vermisse noch die strengere wissenschaftliche Behandlung einiger für die Pädagogik unentbehrlicher Partien, wie der Lehre von den Gefühlen und dem Willen. „Innerhalb der Lehre von der Intelligenz war zuerst die psychologische Analysis gelungen. Dagegen ist die Psychologie dieser Schule nicht im stande gewesen, die Einzelvorgänge, die in der Erziehung von Gefühl und Wille zusammenwirken, in befriedigender Weise analytisch darzustellen.“*) Das wird ohne weiteres zuzugeben sein, daß das Vorstellungsleben seit Herbart als der klarste Teil der psychischen Thätigkeit erscheint, viel dunkler ist die Theorie der Gefühle. Aber hat denn das Geforderte irgend eine andere philosophische Pädagogik geleistet? Schon die verschiedene Definition des Gefühls bei den einzelnen Psychologen ist ein Beweis für die Schwierigkeit. Wenn Herbart das Gefühl als das Bewußtwerden der Spannung zwischen Vorstellung und Vor-gestelltem definiert, so erscheinen die Gefühle nur als ein Accidens der Vorstellungen. Es tritt bei ihm vielleicht nicht genug jenes unerklärbare Etwas hervor, jener passive Seelenzustand, der uns als eine Art Befinden unsers Innern bewußt wird.

Wie sehr wir infolge noch nicht gesicherter Resultate in der Psychologie auch in der Pädagogik noch im Dunklen tappen, zeigt uns die Litteratur der Didaktik. Wo es sich um bestimmte Angabe der Erzeugung von Gefühlen handelt, ihre Dauer, ihre Qualität, ihre Energie, da läßt uns bis jetzt die Didaktik im Stich, da heißt es ignoramus. Herbart streift diese Fragen, z. B. wenn er eine solche das Gefühls-

*) So spricht sich auch O. Frick (Ges. Abhdlgn. I, 300 Anm.) aus: „Nicht ganz ohne Grund wird ihr (der Herbartschen Schule) vorgeworfen, daß, wie Herbart selbst, auch sie dem Anbau des Gedankenkreises eine zu große Macht einräume, ein genügendes Verständnis für die geheimnisvoll sich entwickelnden transcendenten Mächte nicht immer besitze, und damit vielleicht mehr unbewußt als bewußt einer Art rationalistischen Anschauungsweise das Wort rede.“

leben in der Didaktik berührende Äußerung thut:*) „Es ist nötig, daß der Unterricht in der Geschichte und überhaupt wohl in der Erzählung diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt.“ Aber was ist uns bekannt von dem Aufkeimen der ästhetischen Gefühle aus dem Sinnlichen heraus? Warum entwickelt sich das Naturgefühl d. h. das ästhetische Wohlgefallen an der Schönheit der Natur so spät beim Kinde? Wir wissen nicht, ob wir mit Bestimmtheit darauf rechnen können, daß sich im Kinde beim Anhören der Erzählung von den schmerzlichen Gefühlen der Mutter Jesu unter dem Kreuze auch ein wehmütiges, ein sympathetisches Gefühl erzeugt. Die Physiognomik giebt uns bisweilen darüber Aufschluß.**)

Auch diese hat es aber noch nicht zu wissenschaftlicher Exaktheit gebracht (Volkmann, Lehrb. d. Psych. I., 205), d. h. sie vermag noch nicht den Kausalnexus zwischen den einzelnen habituell gewordenen Eigentümlichkeiten des Seelenlebens und dem äußern Habitus in seinen Einzelheiten nachzuweisen. Das müßte die Physiologie erst noch leisten. Aber wie selten kommt es in der Schule zu so lebhaftem Gefühlsausdruck, daß er dem Erzieher unzweifelhaft klar erkennbar ist. Wir unterdrücken vielleicht zu sehr im Interesse der Regierung die Gefühlsäußerungen der Kinder (ah! oh! u. s. w.), manche freilich lassen sich nicht verhindern, z. B. das Erröten aus Schamgefühl. Die Beweglichkeit, der Ungestüm, die Unruhe mancher nach der Gefühlsseite hin stark veranlagter Kinder machen uns genug zu schaffen. Wenn der Ingrimms sich im Knaben regt, der mit Heinrich IV. vor Canossa wartet, und ich ihn die Fäuste ballen sehe und seine Stirne runzeln, dann habe ich den vollgiltigen Beweis

*) Päd. Schr. ed. Willm. II, 552.

**) Darwin hat ein Buch geschrieben: „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menschen und Tieren“, übersetzt von Carus 1872. Er hat gerade das wechselnde Muskel- und Mienenspiel zum Ausgangspunkt seines Versuches genommen, den in den äußeren Körperbewegungen sich manifestierenden Ausdruck der inneren Gemütsbewegungen auf gewisse Prinzipien zurückzuführen.

dafür, daß sich die Gefühle in ihm regten, die mein Unterricht bezweckte. Alle starken Gefühle sind von Bewegungen begleitet als unmittelbarer Ausdruck des Gefühls selbst, das sich in diesen Bewegungen Luft machen muß. Aber zu solch unwillkürlichem Ausdruck können wir nur in den allerwenigsten Fällen und nur in der stärksten Beeinflussung unsere Zöglinge veranlassen. — Zur Aussprache kommen Gefühle in der ethischen Vertiefung, aber es bietet uns die Aussprache eben noch nicht die Gewähr für das wirkliche Vorhandensein der Gefühle. Auch darüber, wieweit die Übertragung des Gefühls abhängig ist von dem Gefühlston des Erziehers, wissen wir nichts. Der Lehrer muß mit innerer Beteiligung erzählen. *) „Vor allem kommt es auf den Ton an, in dem gesprochen wird: c'est le ton, qui fait la musique. Er macht die Rede warm oder kalt, durch ihn dringt das Gesprochene zu Herzen, wenn man aus ihm herausfühlt, daß es vom Herzen kommt; er thut weh und verschärft oder er legt Balsam auf eine harte Rede, er moduliert und modifiziert den Inhalt, er giebt den Schlüssel zu dem tieferen und intimeren Verständnis und zeigt an, wie etwas gemeint ist. Davon hängt schließlichs alles „gute“ Erzählen ab: wer uns interessieren will, muß mit unseren Gefühlen rechnen und sie zu erregen suchen, muß darnach die Thatsachen auswählen und gruppieren, modeln und umdeuten.“ **) Hier kann man hinzufügen: ganz besonders der Gesinnungsunterricht ist abhängig von dem Gefühlston; fehlt hier die innere Anteilnahme des Erziehers, dann wird der Erfolg nur ein geringer sein. ***) Aber nicht alle Menschen

*) Besonders bei den Kleinen muß man die Farben stark auftragen, vgl. Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht, mit einem Vorwort von Prof. Hildebrand.

**) Ziegler, Das Gefühl, Eine psychologische Untersuchung. Stuttgart, Göschel, 1893, S. 233.

***) Frick, Ges. Aufsätze I, 576 Anm. 2, Halle, Waisenhaus, 1893, giebt hierzu ein korrektes Beispiel, wie wichtig die Erzeugung der Stimmung für den eigentlichen Bildungs-Zuwachs ethischen Gehalts ist. Nicht verwechseln darf man hiermit die bloße Gefühls- und Affektserregung, die ohne erziehenden Einfluß ist (Ziller, Allg. Päd. § 19. S. 177. 3. Aufl.)

haben bei denselben Erzeugnissen gleiche Gemütsbewegungen, hier giebt es individuelle Unterschiede, die auf dem Urphänomen des Temperaments beruhen. Man denke vor allem an die Übertragung religiöser Gefühle: welche Rätsel liegen da noch? Denn es handelt sich hier nicht um religiöse Vorstellungen allein, sondern um Gefühle (Schleiermacher, Grabs, Deutsche Bl. 1893 Nr. 40). Eine Vorstellung können wir mit Bestimmtheit erzeugen, ein Gefühl nicht. Ob freilich die Psychologie überhaupt dahin kommen wird, in ähulicher Weise, wie die Vorstellungswelt, auch die Gefühlswelt in einer für die Pädagogik anwendbaren Theorie darzustellen, ist zweifelhaft. Dilthey behauptet aber, daß in der Funktion der Gefühle die Rätsel liegen, von deren Auflösung der Einblick in den teleologischen Zusammenhang unseres Seelenlebens einmal zu erwarten ist. Eine Lehre erwächst uns aus allen diesen Betrachtungen: Aufgabe des Erziehers ist es, noch viel mehr als bisher auf die feineren Regungen des Gefühls zu achten, sie in den Kreis unserer erzieherischen Maßnahmen zu ziehen und ihre Analyse zu fördern.*)

*) Ziegler a. a. O. S. 825. Von der Physiologie erhofft Ziegler keine Fortschritte, weil sich das Gefühl der naturwissenschaftlichen Methode gegenüber am wenigsten zugänglich erweist. Er wünscht vor allem noch eine rein psychologische Beschreibung, eine Analyse, Interpretation und Theorie des Gefühlslebens im Ganzen. Anfänge liegen nach ihm vor in folgenden Schriften:

Ziegler, Sittliches Sein und Werden. 2. Aufl., Straßburg, 1890.

Max Diez, Theorie des Gefühls zur Begründung der Ästhetik.

Ritter v. Feldegg, Das Gefühl als Fundament der Weltordnung.

Adolf Horwicz, Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage. Ein Versuch zur Neubegründung der Seelenlehre. I, 1872. II, 1. 1875. II, 2. 1878.

Dr. Eugen Kröner, Das körperliche Gefühl. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Geistes. 1887.

Alfred Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Eine experimentelle und analytische Untersuchung über die Natur und das Auftreten der Gefühlszustände, nebst einem Beitrag zu dieser Systematik (übersetzt von Bendixen), Leipzig 1892.

Chr. v. Ehrenfels, Über Fühlen und Wollen, eine psychologische Studie, 1887.

In nicht viel günstigerer Lage stehen wir den Willensregungen gegenüber, weil in der vorwiegend rezeptiven Art unseres Unterrichts den Zöglingen zu wenig Gelegenheit zum Handeln und uns zu wenig Gelegenheit zum Beobachten des Willenslebens gegeben ist. Zwar haben wir einen kleinen Ersatz in dem sogenannten phantasierten Handeln der fünften Stufe, aber wie wenig ist das gegenüber der Wichtigkeit des Willenslebens, und auch hier, wie wenig gewährleistet uns die Aussprache das wirkliche Vorhandensein der Willensregung. Trieb, Neigung, Hang, Begierde, Leidenschaft: soviel Worte, soviel Probleme für die Erziehung. Und doch liegt hier die Krönung der erziehlichen Beeinflussung. Denn aus den einzelnen Willensakten setzt sich der Charakter zusammen, er entwickelt sich aus jenen, er ist nicht von vornherein eine konstante GröÙe (Schopenhauer). Früher haben wir nach den und den Motiven diesen Beschluß gefaßt, nach 10 Jahren handeln wir unter denselben Motiven ganz anders. Es ist nach der uns zur Überzeugung gewordenen Psychologie ohne weiteres zuzugeben, daß, wie ohne Vorstellungen keine Gefühle, so auch keine Willensregungen sind: das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen. Aber die Umsetzung, das Hineingeraten der Vorstellungen in den Zustand des Wollens ist uns ein Rätsel. Wir haben keine Garantie für dieses Übergehen in die Sphäre des Interesse, für die Bildung von Maximen. Wenn wir eine vollendete Psychologie hätten, würden wir für jedes Wollen die genaue Ursache, die Motive, angeben können: und dann könnten wir sagen, gleichartige Motive rufen gleichartige Handlungen hervor. Dann gäbe es freilich keine Schranken der erziehlichen Einwirkung mehr: dann brähe das wahrhaft goldne Zeitalter für die Erzieher an.

Ob die Wissenschaft der Psychologie je diese Höhe erreichen wird, sei dahingestellt: es ist ein Ideal; Ideale werden aber aufgestellt, um sich ihnen zu nähern. Ein Ideal ist es, daß wir eine Psychologie haben werden, die uns genau die Entwicklung des Seelenlebens aufzeigt, wie die beständige Zunahme von Erfahrungselementen sich vollzieht, die Einübung der elementaren Prozesse, durch welche diese

Elemente in Beziehung treten, Entstehung eines Verhältnisses der Wirklichkeit aus ihnen, nun aber zugleich, da wir auf diese Bilder der Objekte in Gefühlen und Trieben reagieren, Ausbildung dieser elementaren Regungen, inhaltliche Verknüpfung derselben zu einer Einheit des Gemüts und Charakters und zunehmende Übung der von hier ausgehenden Willenshandlungen. — Mit dem bloßen Anerkennen des Unerreichbaren kommen wir nicht weiter, sondern nur dadurch, daß wir weiter die Kinderseele studieren in allen ihren Zuständen, auch dann des Fühlens und Wollens. Wie auch Dilthey (a. a. O. 817) sagt: Es bedarf der geduldigsten psychologischen Analyse, den Thatbestand so weit darstellbar zu machen, daß der Erzieher den Zusammenhang in der Kindernatur nach seinen Bestandteilen und Gesetzen erfassen kann; zumal alle Frauen-erziehung hat gerade hier ihren Mittelpunkt; in diesen Zügen, welche das Naturell ausmachen, und aus denen der Charakter sich bilden soll.

Hierzu müßte uns nun auch die Hartmannsche psychologische Analyse eine Handhabe bieten. Bis jetzt that sie es nicht. Sie könnte es aber vielleicht, wenn man die den Kindern gestellten Fragen auch auf die Gebiete des Fühlens und Wollens ausdehnte? Mit dem Abfragen hat es hier nun seine Schwierigkeiten. Man könnte sich ja allenfalls eine Frage denken: Wie verträgst du dich mit deinen Geschwistern? Die Antwort würde aber nur einen sehr problematischen Wert haben, da hier von einem 6jährigen Kinde die Selbstbeurteilung noch nicht angenommen werden kann. Oder: hast du Angst, wenn du im Finstern schlafen mußt? (Angstgefühl.) Stampfst du mit dem Fusse, wenn dir etwas nicht erlaubt wird? u. s. w. Schon diese einfachen Beispiele zeigen, wie unmöglich die Ausdehnung der Analyse in dieser Richtung ist. Wieviel mehr noch wird sich dies herausstellen, wenn es sich um Feststellung des Vorhandenseins des religiösen Gefühls handelt, um Klarstellung, ob sich schon Ansätze zu einem Verhältnis mit Gott zeigen? Gewiß beten z. B. die Kinder, weil andere sie es so lehren, lange bevor sie selbst religiös empfinden. Durch direktes Ausfragen werden

wir zu keiner wesentlichen Kenntnis des Gefühlslebens kommen. Dieses ist überhaupt beim Kinde durchaus nicht in der Weise ausgebildet, wie beim Erwachsenen. Bei jenem haften schwere Familienereignisse sehr wenig: das Kind weint, wenn die Mutter weint. Selbst wenn der Vater stirbt, so wird das Kind, da es ja die Größe des Verlustes nicht fassen kann (es fehlen die nötigen Vorstellungen!), nicht nachhaltigen tieferen Gefühlsregungen sich hingeben. Gibt es nun keinen Weg, das Gefühlsleben zu erforschen, wenigstens Anhaltspunkte zu finden? Könnte man nicht, wie es thatsächlich vorgeschlagen worden ist, zur Phrenologie seine Zuflucht nehmen? Es klingt so ungeheuer einfach, was der Spiritualist Cyriax*) vorschlägt. Er wünscht, daß auch den Lehrern mindestens oberflächlich eine Kenntnis der Phrenologie beigebracht würde, so daß sie sofort beim Eintritt neuer Schüler sich ein Urteil über die Eigenschaften und Fähigkeiten, sowie den Charakter(!) der Kinder verschaffen könnten, womit sie sich viele Täuschungen und irrige Beurteilung, sowie den Kindern viel Angst und Gefühl ungerechter Behandlung ersparen könnten. Daß bei einer Schülerzahl von 40--60 Kindern der Lehrer nicht viel Zeit darauf verwenden kann, die Individualität jedes einzelnen Kindes zu studieren, ist selbstverständlich, und muß man sich nur wundern, daß bei den gegebenen Verhältnissen nicht noch viel mehr Irrtümer und Fehler in der Beurteilung der Kinder vorkommen. Die Phrenologie, praktische Seelenlehre, fälschlich Schädellehre genannt, befähigt einen jeden, innerhalb fünf Minuten sich ein besseres und richtigeres Bild von den geistigen Fähigkeiten, seelischen Eigenschaften, Charakter und Temperament eines Kindes zu verschaffen, als ein Lehrer sich durch halbjährigen Verkehr erworben hat. Ein einziger Blick genügt, um das Temperament des Kindes kennen zu lernen, ein Griff mit der Hand zeigt ganz positiv, ob die niedern

*) Gr. Bernh. Cyriax, früher Professor der Medizin in Cleveland-Ohio, Über Erziehung, Beherzigenswerte Mahnworte an Eltern, Lehrer und Erzieher, Leipzig 1891. (S. 15.)

(animalischen) Triebe und Leidenschaften vorherrschen und dominieren oder ob dieselben durch die moralischen und familiären Organe, sowie ideale Beanlagung gemässigt, ja kontrolliert werden können. Hat man sich so — gewissermaßen im Handumdrehen — mit dem Charakter des Kindes bekannt gemacht, so genügt eine rasche Untersuchung, um festzustellen, ob Auffassungsvermögen mit dem Urteilsvermögen gleichmässig entwickelt ist, und will man dann noch weitergehen, so kann man sofort feststellen, ob und in welcher Weise das Kind empfänglich ist für die Anfangsgründe allgemeiner Belehrung u. s. w.

Cyriax giebt auch ein Beispiel für zwei Knaben, der eine sanguinisch (blond), der andere melancholisch, biliös nach dem phrenologischen Befund. Er verlangt also bei der Aufnahme in die Schule eine phrenologische Untersuchung. Man könnte nun einfach sagen, die Phrenologie ist eine abgethane Wissenschaft, nur auf Jahrmärkten glaubt man noch an die Aussprüche der Phrenologin in der Bude. Doch so liegt die Sache nach der neueren Naturwissenschaft nicht mehr: zwar jene Phrenologie Galls ist wissenschaftlich überwunden, aber eine andere Auffassung macht sich in der physiologischen Psychologie, die mit naturwissenschaftlichen Methoden so tief als möglich in das menschliche Seelenleben eindringen will, geltend. Häckel*) sagt: „Die neuere Physiologie hat schon grossenteils die Lokalisation der einzelnen Geistesthätigkeiten, ihre Abhängigkeit von bestimmten Gehirnteilen nachgewiesen, die Psychiatrie hat gezeigt, dass jene psychischen Prozesse gestört oder vernichtet werden, wenn diese Gehirnteile erkranken oder entarten.“**) Stehen nun diese neueren Untersuchungen auf festerem Boden als jene Phrenologie, und ist auch jedes kleinste Ergebnis angesichts der Schwierigkeit der Sache

*) Ernst Häckel, Monismus, Vortrag, in Altenburg gehalten 1892. S. 26.

**) Dem Physiologen H. Munk ist es geglückt, die als Sehphäre bezeichnete Partie des Hinterhauptlappens als die einzige Stelle darzuthun, in welcher die Gesichtseindrücke zu Gesichtsvorstellungen verarbeitet werden. Wenn diese Stelle gereizt wird, treten Augenbewegungen ein.

ein Triumph, so werden doch ihre Ergebnisse für die äußerlich vorzunehmende Untersuchung der Schädelbildung vielleicht nur geringen oder gar keinen Nutzen für die Analyse des Kindes bringen. Nach dem jetzigen Stande der Physiologie sind sie noch nicht zu verwerten. Wir werden für die geistigen Funktionen immer wieder auf die Beobachtung ihrer Äußerungen in Sprache und Mimik hingewiesen.

Es könnte nun vorgeschlagen werden, die Kinder in Situationen zu bringen, in denen sie zu Gefühlsäußerungen veranlaßt werden. Man könnte daran denken, das Verhältnis des Kindes zum Tier zu benutzen, um die Existenz und Intensität der sympathetischen Gefühle festzustellen: denn die größte Zuneigung des Kindes gehört dem Tier. Auch das Verhältnis zu den Pflanzen gäbe Anlaß, solche Beobachtungen anzustellen. Man würde den Kindern kleine Geschichten erzählen. Aus praktischen Rücksichten kann von alledem nicht die Rede sein. Diese Analyse ist vor allem in dem Gesinnungs-Unterrichte des ersten Jahres vorzunehmen: freilich heißt es da sehr aufpassen, es wird nicht leicht sein, zu einigermaßen klaren Ergebnissen zu kommen. Das Gefühlsleben ändert sich auch nicht so schnell, wie der Vorstellungskreis, dessen tägliche Zunahme außer Frage steht. Die psychologische Analyse soll auch nur die Eingangspforte sein für die Kenntnis der Kindesnatur. Die absichtliche Analyse wird abgelöst durch die dem Unterricht immanente Analyse. Die absichtlichen Veranstaltungen sind nur die erste Handhabe und werden dann durch den Unterricht und den weiteren aufserunterrichtlichen Verkehr ersetzt. Auch das Willensleben (hierher gehört auch das „Handeln“) ist in der Hartmannschen psychologischen Analyse nicht festzustellen: wir können das Kind nicht andauernd genug beobachten, wir können aber auch nicht durch Fragen, an das Kind gerichtet, irgend etwas feststellen. Es handelt sich zum Teil um Fehler des Kindes: wir erfahren nicht vom Kinde selbst, ob es zerstörungssüchtig, ob es ausdauernd ist, ob es Sammeltrieb zeigt. Die Intensität des Willens, der Stärkegrad der Affekte, die Entschlußfähigkeit und das Schwanken im Entschließen, die

Stärke der sinnlichen Begierden, Zeichen von Selbstbeherrschung, schnelles Fassen von Entschlüssen und ebenso schnelles Fallenlassen, auf alles dies muß unsere Beobachtung gerichtet sein.

Prof. Rein verlangt von der Analyse, durch die der Erzieher den geistigen Besitzstand des Kindes bei dem Eintritt in die Schule feststellen soll, folgende Leistungen:*)

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflussen kann.
2. Außerschulische, besonders häusliche Verhältnisse.
3. Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern.
4. Individuelle Gefühls- und Willensäußerungen des Kindes in und außer der Schule.

Das kann die Hartmannsche Analyse in der bis jetzt vorliegenden Form nicht leisten, insbesondere nicht, was das Gefühls- und Willensleben angeht.

3. Unzulänglichkeit auch der Beobachtung des Lehrers im 1. Schuljahre. Nun könnte man sagen: der Hartmannschen intellektuell gerichteten Analyse tritt ergänzend zur Seite die Summe der Erfahrungen, die der Lehrer auf Grund seines Unterrichts und seines Verkehrs erworben hat; aus beiden ergibt sich ihm am Schlusse des 1. Schuljahres ein erstes Individualitätsbild, das die Grundlage für die Beobachtungen während der weiteren Erziehung bildet. Diese Ergänzung ist gewiß nicht zu unterschätzen, aber auch hier stehen eine Reihe von Faktoren hindernd entgegen, die die erstrebte möglichst genaue Kenntnis des Kindes nicht erreichen lassen. Erstens hat der Lehrer eine ganze Reihe Individuen vor sich. Die Zahl der Schüler steht im umgekehrten Verhältnis zur Intensität der Individualitätskenntnis. Die Stundenzahl ist gering, die Stoffpensen sind meist zu groß, sie gewähren nicht Zeit für das liebevolle Eingehen auf die Äußerungen des Kindes. Wohl jeder Lehrer hat die Beobachtung gemacht, daß die Urteile, die er am

*) Rein, 1. Schuljahr, 5. Aufl. S. 31.

Schlusse des Sommersemesters über die Incipienten aufgestellt hat, sich späterhin als falsch erwiesen haben. Es ist Thatsache, daß eine falsche Behandlung im 1. Schuljahr bisweilen dem ganzen Charakter eine falsche Richtung giebt. Eine häufig beobachtete Erscheinung ist, daß geistig außerordentlich lebendige Kinder während des 1. Schuljahres mundtot werden; sie sind nicht wiederzuerkennen, zu Hause waren sie sprechmunter. Es ist da irgend etwas versehen bei dem Übergang ins schulische Leben, die Kinder werden den auf ihnen lastenden Druck nicht wieder los. Wo liegt der Fehler? Es ist ungeheuer schwer, das so sehr noch im Fluß befindliche geistige Leben des Kindes richtig zu begreifen, zu führen und zu behandeln. Und gerade hier am Anfang kommt es so sehr darauf an, daß keine Mißgriffe gemacht werden. Die Beobachtung des Lehrers ist unbedingt unzulänglich wie die Hartmannsche Analyse.

4. Wichtigkeit der Benutzung des elterlichen Erfahrungskapitals. Unser Schema für das von jedem Schüler zu entwerfende Individualitätsbild (Seminarordnung § 85) fordert genaue Angaben über 1. Die häuslichen Verhältnisse. 2. Das Alter und die Vorbildung (!). 3. Die äußere Erscheinung (Körperbau, gesundheitlicher Zustand, Haltung und Blick, Ordnung in Kleidung und Schulsachen). 4. Entwicklung nach der Seite des Intellekts (Fähigkeiten, Teilnahme an dem Unterricht, häusliche Arbeiten, Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen). 5. Äußerungen des Gefühlslebens (intellektuelle, moralische, ästhetische, religiöse Gefühle. Umgang mit Hausgenossen, Lehrern und Mitschülern). 6. Vorschläge zur Abhilfe von Mängeln auf den Gebieten der Regierung, des Unterrichts, der Zucht.

Für alle diese Punkte wäre nun von großer Wichtigkeit, ein bis jetzt ganz unbenutztes Kapital zu verwerten, das Kapital der elterlichen Erfahrung des intensiven Zusammenlebens während der ersten sechs Jahre und weiterhin während der Schuljahre. Was weiß der Lehrer jetzt meist von alledem, was das Kind in den sechs Jahren vor der Schulzeit erlebt und erlitten, erfahren und gelernt? Weil man nur durch die Be-

obachtung einzelner Züge hier weiter kommen kann, „darum“, sagt Ziller in der allgemeinen Pädagogik (3. Aufl. 1892, S. 95) „ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von demselben ist der Schule so wertvoll; denn dem Hause ist der Geisteszustand der Seinigen immer am durchsichtigsten.“ Dieser Satz hat fast axiomatischen Charakter: hier scheiden sich die Geister, hier Erziehungsschule, dort Lernschule. Soll eine direkte Einwirkung auf dem Gebiete der Zucht möglich sein, so muß eine möglichst genaue Kenntnis der Kindesnatur im allgemeinen und der des betreffenden Kindes im besonderen vorangehen. Deshalb sind alle Veranstaltungen, die das Erfahrungskapital der Eltern für die Schule nutzbar machen, mit aller Freude zu begrüßen. So vor allem jetzt die vielfach eingeführten Elternabende.

Man überlege nur, Tag für Tag hat das Kind in der Sphäre des elterlichen Hauses gelebt, in allen Wechselfällen des Lebens waren es die Eltern, an die sich das Kind wandte, die es beeinflussten. Von den ersten Lebensäußerungen an der Mutterbrust bis zur Schulaufnahme waren sie der Mittelpunkt des häuslichen Lebens, sie waren der Sonnenschein, der den häuslichen Himmel hell erstrahlen liefs, sie brachten durch Kranksein und durch die ersten Anzeichen sittlicher Verderbnis die schwarzen Wolken, die das Herz der Mutter verdüsterten. „Die Familie behält ihre durch nichts zu erschütternde Bedeutung durch ihren Einfluß auf die Individualität.“*)

*) Herbart: „Vielmehr, sobald die Seele mit dem Leibe zusammen ist (was schon vor der Geburt stattfinden muß, da der Mensch als ganzer zur Welt kommt), muß auch ein Geschehen in seiner Seele anfangen. Schon im Mutterleibe erzeugen sich daher wenn auch noch so dunkle Vorstellungen, Gefühle, Begierden, schon da fängt die Individualität des ganzen Menschen an Leib und Seele an sich zu bilden.“

2. Artikel der Augsburger Konfession: „Der natürliche Mensch wird mit der Konkupiscenz geboren.“ Häckel: „Wir wissen jetzt, daß das Wesen der Befruchtung ausschließlich in der Kopulation oder Verschmelzung von zwei mikroskopischen Zellen besteht, der weiblichen Eizelle und der männlichen Spermazelle. Das Moment, in welchem die Kerne dieser beiden Geschlechtszellen verschmelzen, bezeichnet haarscharf

in Handlungen umsetzte, besonders in seinen Spielen. (Ein Kind, das nicht spielt, ist geistig und körperlich krank!) wie die Vorstellungen auf den Sprechmechanismus übertragen wurden, wann zuerst Spuren von Gemütsbewegungen sich zeigten.

5. Die Analyse des geistigen Besitzstandes der ersten sechs Lebensjahre in der pädagogischen Theorie. Auf die Wichtigkeit der ersten sechs Lebensjahre ist theoretisch oft genug hingewiesen, und zwar wird eine Analyse des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens vorgenommen. Sie ist seitens der Pädagogik nicht ignoriert worden, nur auf die Praxis haben die theoretischen Erwägungen wenig oder gar keinen wahrnehmbaren Einfluß ausgeübt. Ein Gang durch diese Litteratur lehrt dies. Diese Bücher repräsentieren einen Teil des elterlichen Erfahrungskapitals, sie sind als Niederschlag desselben anzusehen. Es sind keine theoretischen Konstruktionen, sondern von den Verfassern als Familienvätern an ihren eigenen und fremden Kindern gemachte Beobachtungen. Freilich ist dies nur ein kleiner Teil, doch müssen wir auch diesen Kapitalanteil nutzbar machen.

Grundlegend ist die „Mutterschule“*) von Comenius. Die Frage wird bei ihm schon und in der Folge meist auch so gewendet, was muß die Erziehung der Eltern bis zum 6. Jahre leisten, damit die Kinder schulfähig werden? „Also geben wir itzt das Informatorium der Mutter Schul ans licht, daraus die Eltern und Vormünde, wie die liebe kleine Jugend von Mutterleybe an recht zu ziehen, und zu weiterer Schulzucht recht zubereyten sey, vernehmen können.“ Was kann die Schule von dem eintretenden Kinde verlangen? Von der Mutterschule verlangt Comenius in seiner Verteilung aller Schulen in der *Didactica magna* vor allem die Ausbildung der äußeren Sinne, damit sich die Kinder gewöhnen, mit den Gegenständen auf die rechte Weise umzugehen und sie zu unterscheiden. Er zeigt zuerst den Eltern

*) J. A. Comenius, Mutterschule, herausgeg. von A. Richter, Leipzig 1891. (Neudruck pädagog. Schr. VIII.)

- I. was für große und thewre Clenodien Gott denen ver-
trawet, welchen er Kinder bescheret,
- II. wozu er sie ihnen bescheret,
- III. dasz die Jugend ohne gute Auferziehung undt vbung
kurtz umb nicht sein kan oder wolgerathen mag.

Dann folgt nach einer Anweisung zur körperlichen Pflege eine genaue Angabe alles dessen, worin die Jugend bis zum 6. Jahr geübt werden soll, es ist eine noch jetzt muster-giltige vorzügliche Zusammenstellung; man kann nur be-dauern, daß derartige wirkliche Volksschriften unserm Volke so wenig bekannt sind. *)

Die Eltern sollen zu 3 Stücken den Grund legen, zur Gottesfurcht, zu den Sitten, zu den guten freien Künsten.

Zuerst giebt Comenius an, was ein Kind von 6 Jahren von Gott begreifen könne und wissen müsse. Die Zusammen-
stellung ist nur noch nicht elementar genug. „Es sei ein Gott: ein Herr über Himmel und Erden, welches alles er auch erschaffen habe; er sei überall gegenwärtig und sehe alles; von ihm komme alles gute und schöne her, was wir nur irgend sehen. Er habe uns und alles gemacht; er erhalte und versorge uns, regiere und ordne alles; er gebe den Frommen und Bösen die leibliche Nothdurft; doch lasse er es den Frommen und Gehorsamen besser gedeihen. Die Bösen und Ungehorsamen aber wisse er wohl zu strafen, und werde sie auch endlich gar umkommen lassen und in das höllische Feuer werfen, die Frommen hingegen zu sich im Himmel nehmen. Darum sei es billig, daß man ihn fürchte, ihm danke, ihn lobe, preise, um alle Nothdurft allezeit anrufe, ihn als den allerhöchsten Vater liebe, und was er in seinen Geboten gebeut, fleißig thue. So weit, sage ich, kann ein Kind von sechs Jahren im Anfang zu der Gottseligkeit ge-bracht werden.“ (Der alttestamentliche Gottesbegriff wiegt vor: das würde mit der Idee der kulturhistorischen Stufen stimmen.) Diese kurze Zusammenfassung des IV. Kap. führt Co men ius im X. Kap. weiter aus, wie man allmählich die Vor-

*) Wie man sie wieder bekannt machen kann, davon weiter unten.

stellung „Gott“ im Kinde erzeugen soll: im einzelnen geht er viel zu weit, wenn er z. B. 4jährige Kinder schon das Glaubensbekenntnis und allerlei schwierige mit dogmatischen Begriffen angefüllte Gebote lernen läßt.

Was die Schule zweitens an sittlicher Gewöhnung vom 6jährigen Kinde fordern kann, ist folgendes: Mäßigkeit (im Essen und Trinken), Reinigkeit (in Kleidung), Ehrerbietung (gegen ältere Leute), Gehorsam (gegen die Eltern), Wahrheitsreden, Gerechtigkeit (d. h. nicht stehlen), Liebe und Gutthätigkeit (andern mitteilen), Arbeit (= Spiel, Beschäftigung), Stillschweigen (wenn man betet, oder wenn ältere Leute reden), Geduld (die Affekte im Zaum halten), Willfertigkeit älteren Leuten gegenüber, Höflichkeit (Grüßen, Danken, Händleingeben, sich verneigen), Ehrbarkeit (in geschlechtlichen Dingen). Wie diese sittlichen Gewöhnungen anzubahnen sind, wird im IX. Kap. ausgeführt.

Höchst interessant ist drittens die Zusammenstellung alles dessen, was zur Übung des Verstandes von den Eltern in der vorschulpflichtigen Zeit geleistet werden soll: wir finden hier schon die beste Vorarbeit zu den Bartholomäischen Fragen und der Hartmannschen Analyse: ja einiges scheint mir geradezu aus Comenius herübergenommen zu sein.

In drei Teile sind die „Künste“ eingeteilt: denn wir lernen die Dinge kennen, thun und davon reden.

Für die Erkenntnis muß geleistet werden: (kurz zusammengestellt aus Kap. VI.) Physica: Namen der Dinge: Brot, Fleisch, Wasser, Feuer, Erde, Wind, kalt, warm, Mensch, Hündlein, Kätzlein, Stein, Sand, Ton, Baum, Ast, Blume, Birne, Apfel, Kirsche, Weintraube. Die Augen sind zum Sehen, die Füßlein zum Laufen, die Händlein etwas zu wirken. (Kausalität.)

Optica: Licht, Farben, Schönheit des Firmaments, der Bäume, der Blumen. Fließendes Wasser; in den Spiegel sehen lassen; Drehen der Mühlräder (also Bewegung der Dinge!). Auch allerlei Gemälde in den Büchern.

Astronomia: Sonne, Mond, Sterne. Auf- und Niedergehen der Sonne und des Mondes. Veränderung des Mondes. Länge

der Nächte und Kürze der Tage im Winter, das Umgekehrte im Sommer.

Geographia: Unterscheidung von Wiege und Mutterschofs, Stube; Küche, Kammer, Hof, Pferdestall, Garten, Haus und Umgebung. Gasse, Markt, Nachbar, Muhme. Schliesslich vielleicht auch: was eine Stadt, ein Dorf, Acker, Berg, Flufs sei. (Raumbegriffe.)

Chronologia: Tag und Nacht, Frühe und Abend. Mittag, Vesper, Mitternacht. Woche: 7 Tage. Unterschied vom Sonntag und Werktagen; Weihnachten, Ostern, Pfingsten. Jahreszeiten. Weinlese im Herbst. (Zeitbegriffe.)

Historia: heute, gestern, vorgestern. Behaltung geschehener Dinge. Erinnerung an früheres.

Oeconomia: Ordnung des Hauses. Vater Oberhaupt, Knechte gehorchen. Einrichtung und Abgrenzung der Arbeitsgebiete. (Soziale Begriffe.)

Politica: dafs ein Bürgermeister, Ratsmann oder Vogt ist, aber nicht deren Verrichtungen können sie verstehen. Die Kinder sollen nur lernen, wem sie unterthan sind. (Eltern.)

Auch das Thun ist auszubilden: Geschicklichkeit der Hände, Anleitung zum Gebrauch der Instrumente (binden, brechen, schneiden, bauen, aufheben, krümmen, Kreuze und Ringlein malen).

Dialectica: Fragen und Antworten.

Arithmetica: Zählen bis 20.

Geometria: gros, klein, kurz, lang, breit, enge. Rad, Linie, Kreuz, Strich. Namen der Mafse: Elle, Spanne, Klafter, Quart.

Musica: Erst Zuhören: im 4. Jahre selbst anfangen (auch eine Pfeife, Pauke, Geiglein geben) Liedchen lernen.

Das Dritte ist das Reden von den Dingen:

Grammatica: Laute vorsprechen,*) Worte. Gute Aussprache; Benennung aller Dinge.

*) Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, S. 12. „Die Mutter ist es, die den sprachschöpferischen Trieb des kleinen Wesens leitet und zügelt.“

Rhetorica: ein wenig gestus gebrauchen, winken, drohen, anlachen, Händlein geben.

Poesie: Wiegenlieder vorsingen; Lust an Reimen. Verschen lernen.

Comenius hat sich vorgenommen zu zeigen, wie sich die Wurzeln aller Künste von Jugend auf in allen Kindern festlegen lassen. So finden wir also schon bei ihm eine vollständige Zusammenstellung alles dessen, was etwa die Schule von den Incipienten fordern kann: die Analyse würde sich gewissermaßen zu einem Examen der Mutterschule gestalten.

Es zieht sich nun seit Comenius eine ununterbrochene Kette von Schriften, die das vorschulpflichtige Alter, dessen Ausbildung und das Verhältnis dieser Ausbildung zur Schulbildung einer theoretischen Untersuchung unterziehen, durch die pädagogische Litteratur bis in dieses Jahr. Lockes psychologische Grundlagen mußten auch die ersten Lebensjahre in den Kreis der Betrachtung ziehen, bei ihm wird die Genesis der höheren geistigen Fähigkeiten philosophisch erörtert (im Essay on human understanding), durch ihn wird Hume beeinflusst, der seinerseits auf Rousseau wirkt. Bei diesem finden wir im 1. und 2. Buche des Emile detaillierte Beobachtungen, allerdings meist negative Erziehungs-Bestimmungen, aber auch viele feinsinnige für jede Mutter wertvolle Bemerkungen über das erste Kindesalter. Das „Methodenbuch für Väter und Mütter“ Basedows ist zuerst für die vorschulische Erziehung bestimmt, Salzmanns Krebsbüchlein wendet sich vorzugsweise an die Eltern. Rousseaus Ideen befruchteten ebenso wie diese Philanthropinisten, so auch Pestalozzis Nachdenken: bei ihm steht die Wertschätzung der mütterlichen Erziehung im Vordergrund aller seiner Schriften. Wenn auch sein Hauptwerk in dieser Richtung „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ kaum für Mütter genießbar ist,*) so giebt er doch noch

*) Vgl. Herbarts Kritik dieser Schrift, die bezeichnenderweise auch „an die Frauen“ gerichtet ist: „Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.“

heute wertvolle Andeutungen über die Pflege der Keime aller sittlichen und intellektuellen Bildung. Nach der letzteren Seite bestimmt er die Aufgabe der vorschulischen Erziehung in folgenden drei Punkten:*)

Den Kreis der Anschauung der Kinder immer mehr zu erweitern,

die denselben zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen

und für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnisse zu geben.

Pestalozzi spricht also mehr über das Formale, Methodische: weniger über die Vorstellungswelt der Kleinen.

Das aus Pestalozzis Kreise stammende „Buch der Mütter“ hat nur historischen Wert: es ist der erste Versuch, der Mutter ein Erziehungsbuch in die Hand zu geben. Die großen Erziehungslehren aus dem Ende des vorigen und dem Anfang unsers Jahrhunderts, von Schwarz, Niemeyer, Jean Paul, Mad. Necker de Saussure**), Schleiermacher beschäftigen sich eingehend mit der ersten Kindheit: es ist dies erklärlich aus dem wirklich pädagogischen Interesse, das damals alle gebildeten Kreise unseres Volkes durchflutete. Die Mutterschule hat besonders in den Jahren 1820—1840 das Hauptinteresse. Nicht unerwähnt darf hier bleiben die Bilderbücherliteratur für die erste Kindheit, die erst seit jener Zeit datiert (Löhr). Starken Antrieb, besonders wichtig durch die Auswirkung in der Praxis, gab Fröbel, dessen Schriften eine zahllose Litteratur auf diesem Gebiete zur Folge gehabt haben. Er verlangte eine systematische geordnete Erziehung auch für das vorschulpflichtige Alter (Fröbels ges. Schr., herausgeg. v. Lange, Berlin 1862) und hat, wenn auch mit manchen Mißgriffen, doch mit liebevollstem Eingehen sich damit beschäftigt, die fortschreitende Entwicklung des Kindes zu beobachten. — Von seiten der

*) Pestalozzis sämtliche Schriften. 5. Bd. S. 36. Stuttgart, Cotta. 1820.

**) Die Erziehung des Menschen, Hamburg, 1836, 3 T. Übersetzung von Hoggner und Wangenheim.

reformierten Psychologie kamen nun seit Herbart neue Gesichtspunkte in die bis dahin doch meist dilettantischen Betrachtungen über das erste Kindesalter. Die letztere Art geht daneben weiter. Zur ersteren auf fester psychologischer Grundlage ruhenden gehört Sigismund, Kind und Welt.*) Berthold Sigismund war Arzt und stellte seine medizinische Wissenschaft in den Dienst der Pädagogik. Der Zweck seines Buches war „sinnige Mütter“ zu ähnlichen Beobachtungen anzuregen, wie er sie angestellt:**) Diese umfassen die fünf ersten Perioden des Kindesalters.

1. Das dumme Vierteljahr bis zum Lächelnlernen.
2. Vom Lächeln bis zum Sitzenlernen.
3. Bis zum Laufenlernen.
4. Vom Laufen bis zum Sprechenlernen.
5. Vom Sprechen des ersten Wortes bis zu dem des ersten Satzes.

Sigismund giebt hauptsächlich die Beobachtungen an seinem Knaben, er verhehlt sich nicht, daß nur durch eine große Reihe vergleichender Beobachtungen die eigentliche naturgemäße Zeitfolge der geistigen Entwicklung sich feststellen lasse.

Nach einer anderen Seite hin untersucht Grube das Kindesalter, er will die erste Bildung der sittlichen Begriffe ergründen.***) Nicht unerwähnt soll hier auch bleiben das „Buch der Kindheit“ von Bogumil Goltz, Berlin 1847, zu dessen Ruhme man nichts hinzuzufügen braucht.

Ein ganzer Strom von Schriften, die sich ans Haus wenden, erscheint in der Mitte des Jahrhunderts; größtentheils durch die Fröbelsche Bewegung hervorgerufen:

*) Kind und Welt, Vätern, Müttern und Kinderfreunden gewidmet. Braunschweig. 1856. Vieweg.

**) Interessant ist, daß Jean Paul in seiner Vorrede zur Levana sagt: „Ein Tagebuch über ein gewöhnliches Kind wäre besser, als ein Buch über Kinder von einem gewöhnlichen Verfasser:“ vielleicht ist Sigismund dadurch angeregt worden.

***) Grube, Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehnt des Lebens. Leipzig, 1855.

Hufeland, Guter Rat an Mütter über die physiologische Erziehung der Kinder (verschied. Aufl.).

Ammon, Die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, 1859. 8. Aufl.

Schreber, Kallipädie.

Schreber, Die Eigentümlichkeiten des kindlichen Organismus. Leipzig, 1852.

Mauthner, Kinderdiätetik.

Wertheimber, Diätetik der Neugeborenen und Säuglinge, München, 1860.

Schmidt, Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, Köthen, 1856.

C. Pilz, Bilder aus dem Mutterleben, Heidelberg, Winter, 1858.

Heyfelder, Die Kindheit des Menschen. Erlangen, 1858.

Meier, Das Kind in seinen ersten Lebensjahren. Deutschen Müttern gewidmet. Emden und Leipzig, 1862. 2. Aufl. (Kap. XXV. Vorbereitung auf die Schule.)

Semmig, Das Kind. Tagebuch eines Vaters. (2. Aufl. 1876) Leipzig, Hartung.

Metzroth, Das schulpflichtige Kind, Ratgeber für Eltern. Mainz, 1892. Es hat auch eine Zeitschrift: „Das vorschulpflichtige Alter“ gegeben, die aber wohl eingegangen ist. Den psychologisch-exakten Weg gehen andere:

Bartholomäi, Der Anfang des Tastens, Sehens und Hörens. Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. IV. Bd.

Waitz, Allg. Pädagogik (Abschnitt über das Spiel).

Sauppe, Zur Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. Bd. VIII.

Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, Leipzig und Heidelberg 1859.

F. Schultze, Die Sprache des Kindes, Leipzig, 1880. Ein anderer Weg wird von seiten der physiologischen Psychologie im Anschluß an Sigismund eingeschlagen von Professor Preyer. Dessen psychogenetische Untersuchungen sind niedergelegt zuerst in einem Vortrage „Psychogenese“ :

(abgedr. in den „naturwiss. Thatsachen und Problemen“. Berlin, Paetel 1880).

Der Experimentalphysiologe betritt die Kinderstube, weil das neugeborene Kind ein äußerst interessantes Objekt für die Physiologie ist, weil er das Werden des menschlichen Geistes studieren und wissenschaftlich beschreiben will. Er macht darauf aufmerksam, daß gerade die Jahre vor der Schule die wichtigsten sind für die Erziehung des Kindes, weil sich hier alle Keime allmählich entfalten, die Keime seiner Sinne, seines Willens, seines Verstandes, seiner Leidenschaften, seiner Tugenden. Das Studium der Preyerschen Schriften müßte für jeden obligatorisch sein, der sich mit kleinen Kindern beschäftigt. Er hat die Mühe nicht gescheut, Tag für Tag alles, was nur irgend von Lebensäußerungen des Kindes vorlag, zu Papier zu bringen. Besonders eingehend sind die Beobachtungen der Sprachentwicklung. Die genauere Fixierung alles dessen, was er in jenem Vortrag nur angedeutet, ist in dem bekannten Buche „Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren“, Leipzig 1892, (in der neuesten Aufl. 1890 ist eine wichtige Tabelle S. 479–521 zugefügt für jeden der 36 ersten Lebensmonate und die in psychogenetischer Hinsicht wichtigen Punkte) niedergelegt, und zwar gehen sie bis zum Ende des 3. Lebensjahres. Leider, muß man sagen: für uns Lehrer wäre es von äußerster Wichtigkeit die Beobachtungen bis an die Grenze der eigentlichen Kindheit, das 6. Lebensjahr, fortgesetzt zu sehen, damit wir einmal eine unterbrochene Kette vor uns hätten. Die Reihenfolge der Entwicklungsmomente ist wichtig: individuelle Verschiedenheiten werden sich dabei immer ergeben. Von Preyer wird mit aller Entschiedenheit auf die Bedeutung der Erbllichkeit*) hingewiesen. Die Seele des Kindes ist nicht eine tabula rasa, auf welche nur die Sinne ihre Ein-

*) Er verwahrt sich gegen Darwin, der den Einfluß der Erziehung verschwindend klein nennt gegenüber dem der Erbllichkeit. Noch so vorzügliche erbliche Anlagen verkümmern ohne die Erziehung.

drücke aufschreiben, sondern ist schon vor der Geburt beschrieben mit vielen unleserlichen Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längst vergangener Generationen.

Neuerdings hat nun Preyer ein weiteres Buch veröffentlicht: „Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit, nebst Anweisungen für Eltern, dieselbe zu beobachten.“ (Stuttgart, Berlin, Leipzig 1893.) Es bewegt sich in gleicher Richtung. Der Verfasser hofft, daß, da der von ihm begründete neue Zweig der psychologischen Psychologie fest begründet sei, in nicht sehr ferner Zeit besondere Lehrbücher über die Physiologie des Kindes vom ersten bis zum fünften Lebensjahr erscheinen werden. Bis es dahin komme, müsse noch viel gearbeitet werden. Grabs hat im XVIII. und XIX. Jahrbuch die psychologischen Beobachtungen veröffentlicht, die er an seinem Kinde während der ersten sieben Lebensjahre gemacht hat. Er hat besonders auch auf das Anwachsen des Vorstellungsvorrates sein Augenmerk gerichtet. Vor allen Dingen giebt er viel Thatsachen, aus denen er dann Schlüsse zieht. Wenn dem Erzieher von jedem Kinde ein solches Tagebuch vorläge, könnte er wohl zufrieden sein. Wenn wir doch einmal dahin kämen! Preyers Buch soll nun dazu beitragen, das Interesse in weiteren Kreisen wachzurufen. „Die weiblichen Erzieher besitzen selbst nicht die erforderliche pädagogische Kenntnis und Erfahrung.“ Daher giebt er in gemeinverständlicher Form, die freilich oft noch gemeinverständlicher sein könnte, die wichtigeren Punkte, um die es sich bei der Entwicklung der Seele des Kindes handelt. Er spricht von den Sinnen des Neugeborenen, den Gefühlen, Emotionen und Temperamenten im Säuglingsalter, den ersten Wahrnehmungen und Vorstellungen, dem Ursprung des Willens, dem ersten Lernen des Kindes, dem Verstand ohne Sprache und der Sprache ohne Verstand, dem Sprechenlernen, der Bildung höherer Begriffe, der Entwicklung des Selbstbewusstseins, den Bedingungen der Seelenentwicklung. Wertvoller als diese meist schon in dem größeren Werke enthaltenen Beobachtungen ist der praktische zweite Teil des Buches:

eine Anleitung zur Führung eines Tagebuches über die geistige Entwicklung kleiner Kinder von der Geburt an.

Das Tagebuch soll nur Thatsachen enthalten, nur dann ist es wissenschaftlich verwertbar. In der nordamerikanischen Union haben sich viele Frauen, namentlich auf Anregung der Frau A. Howes Barus in Washington bemüht, passende Fragestellungen zu finden. *) Für die Pädagogik sind alle diese Vorstudien von weittragender Bedeutung, wenn auch die große Mehrzahl der aufgestellten Fragen Preyers auf rein physiologischem Gebiete liegen, die ersten Monate des Lebens betreffen**) und hauptsächlich die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Erscheinungen festgestellt wissen wollen. Einiges den Erzieher mehr Interessierendes sei herausgegriffen: es sind Beweise von Erfindungsgeist aufzuzeichnen; je früher sie sich zeigen, desto wichtiger. Andere Fragen betreffen die Greifbewegungen, das Kriechen, Rutschen, Sitzen-, Stehen-, Gehen-, Laufenlernen. Beobachtungen sind zu machen über das erste Zeichnen, über die Aufmerksamkeit (Wie lange bleibt sie einem Gegenstande zugewendet? Beschäftigt sich das Kind lieber allein? oder mit Erwachsenen? Ist das Kind auffallend neugierig?), das Gedächtnis (genau aufzuzeichnen, wann das Kind zum erstenmale eine sehr kurze Erzählung wiedergibt und wie?), Spuren der Logik (Preyer S. 188 ein sehr hübsches Beispiel aus dem 11. Monat!), Beginn des Sprechens, das erste Singen, erste Zeichen des Mitleids (auch des perversen mit leblosen Gegenständen), der Schalkhaftigkeit, des Gewissens (wann fürchtet sich das Kind zum erstenmale vor einer Strafe? Wann zeigt es Zeichen von Furcht, seine Mutter zu kränken oder zu betrüben, oder ihr Schmerz zu verursachen? Wann thut oder unterläßt ein Kind zum erstenmale etwas in der unverkennbaren Erwartung einer Belohnung, einer Anerkennung oder besonders freundlichen Behandlung etc.? Wann zeigt das Kind zum erstenmale

*) Engl. Übersetzung der „Seele des Kindes.“ 2. Aufl.

**) Ähnlich: Römer, Psychopath. Minderwertigkeiten im Säuglingsalter, und Bernharu Pérez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens (übersetzt von Ufer) i. d. Deutsch. Bl. f. Erz. u. Unt. 1894, Nr. 1 ff.

deutlich, daß es ein Unrecht einsieht? Wann die Absicht, sich zu bessern?).

Mit diesen physiologischen Werken berührt sich nahe Wilser, Die Vererbung der geistigen Eigenschaften.*) Die Vererbung erworbener Eigenschaften ist eine Hauptstreitfrage in der neueren Naturwissenschaft. Über die Vererbung ererbter Eigenschaften besteht kein Zweifel. Daß Aufschlüsse von dieser Seite für die Pädagogik von Wichtigkeit werden können, wird niemand leugnen. Wilser stellt die bis jetzt von den Darwinisten gefundenen Gesetze in 12 bestimmte Sätze zusammen, S. 16. Ein Beispiel zeige, wie die Kenntnis solcher Gesetze auch für den Pädagogen wichtig werden kann: Satz 8: „Alter und Kräftezustand der Erzeuger sind von Einfluß auf die Nachkommen.“ Ich erfahre von einem Kinde, daß es ein sogenanntes spätgeborenes ist: manche etwa vorhandene Defekte werden sich mir dadurch erklären; auch der Pädagog muß sich, wie es der Irrenarzt schon längst thut, über die ererbten Anlagen und die Antecedentien seines Zöglings womöglich einige Kenntnis erwerben.

Von psychiatrischer und überhaupt medizinischer Betrachtungsweise können wir viel lernen**) (aus einer Scienz in die andere sehen!) Mancherlei Aufschlüsse gewährt uns das Buch von dem Direktor der Bremer Irrenanstalt Dr. Scholz***) der uns vom Gesetz der Vererbung†) und von den Kennzeichen der geistigen Gesundheit des Kindes spricht und dann eine genaue Analyse aller Kindesfehler auf dem

*) Separatabdruck aus der „Festschrift zur Feier des 50jährigen Jubiläums der Anstalt Illenau“. Carl Winter, Heidelberg 1898.

**) Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1898. 2. Aufl.

Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindessalter, Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher. Bertelsmann, Gütersloh 1898.

Ufer, Das Wesen des Schwachsinn.

***) Die Charakterfehler des Kindes, eine Erziehungslehre für Haus und Schule.

†) Vererbt werden nicht die fertigen Eigenschaften, sondern nur die Keime und unfertigen Anlagen. Was davon sich entwickelt, hängt von den äußeren Lebensschicksalen u. s. w. ab. Die schlummernde oder latente Vererbung läßt manches erst in späteren Generationen sich entfalten.

Gebiete des Fühlens, Vorstellens und Wollens giebt. Da Scholz besonders oft das frühe Kindesalter berücksichtigt, gehört sein Buch in die von uns aufgestellte Reihe aller der für das vor-schulpflichtige Alter wichtigen Litteratur. Für viele rätselhafte Kindernaturen deckt Scholz die wahrscheinlichen Gründe auf.

In der Analyse der Kindesfehler wird er ergänzt von pädagogischer Seite durch Strümpells pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*); er will neben einer vollständigen Zusammenstellung aller Kinderfehler besonders deren ursächlichen Zusammenhang mit der spezifischen Natur des Kindes feststellen. Strümpell hat auch in seiner pädagogischen Psychologie in einer Beilage „Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre“ gegeben. Im vergangenen Jahre ist eine neue pädagogische Pathologie von Közle erschienen, die besonders auch die historische Entwicklung dieses neuen Zweiges der Pädagogik berücksichtigt.

Nicht unerwähnt soll bleiben „Über erste Erziehung“ von der Fürstin Douroussow (Straßb., Trübner 1891), eine moderne Mutterschule, die vorzügliche Winke enthält betr Berücksichtigung der Vererbung, der geistigen und körperlichen Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter. (z. B. Bildung des Schönheitsgefühls, Gewöhnung zum Gehorsam, Reinlichkeit, Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Beobachtung der Eigenart, Nachweis des physischen Ursprungs mancher Fehler, Beginn resp. Aufschub des Unterrichts, Gebrauch der Sinne, Anlernen zum Beobachten, früher Beginn des Zeichnens (lange vorm Schreiben).**) „Die Erziehung muß in gewissem Sinne beinahe vollendet sein, ehe die Schularbeiten beginnen.“ Sie schließt: „Diese Grundbegriffe, (?) welche, wie man sieht, zumeist davon handeln, wie man es nicht machen soll, müssen vollständig ausreichen, um das ganze Leben eines Kindes bis zu seinem Eintritt in

*) 2. Aufl. 1892, Leipzig.

**) „Ich erachte es also für notwendig, das Zeichnen vor dem Schreiben gelehrt wird, welches in der Reihenfolge menschlicher Erfindungen viel jünger ist.“

die Schule auszufüllen. Das ist eine kostbare Zeit für uns, denn wenn die Schule gezwungen ist, feste Regeln anzunehmen, welche auf alle gleichmäßig Anwendung finden, so können wir in den ersten Jahren des Kindes seine Persönlichkeit studieren, verstehen und entwickeln.“*)

Unbedingt zu fordern ist, daß der Lehrer, der eine Incipientenklasse führt, sich in dieser hier zum größten Teil angeführten Litteratur umsieht, damit er einen Maßstab gewinnt für die Beurteilung des sechsjährigen Kindes, damit er weiß, wie er an das Vorhandene im Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben anknüpfen, was er von den Eltern erwarten und verlangen kann, wenn sie ihm ihr Kind bringen. Er wird vor allem keine Schulwissenschaften oder -fertigkeiten verlangen. Als Hauptziel der Kindergartenstufe (somit auch des Mutterunterrichts) giebt Ziller mit Recht an „die Sonderung des Gedankenkreises nach den verschiedenen Klassen von Vorstellungen.“**) Der Pädagog kümmert sich im allgemeinen um das vor der Schule Liegende gar nicht: das ist ein entschiedener Mangel. In jener Litteratur findet er einen Teil der elterlichen Erfahrung bereits fixiert, die allgemeine Kenntnis der Kindesnatur wird durch sie vermittelt. Aber das ist erst nur der kleinste Teil des uns zu Gebote stehenden elterlichen Erfahrungskapitals. Es liegt für die Beurteilung des einzelnen Kindes ein ungehobener Schatz in allen den Erfahrungen, die die Eltern an ihrem Kinde während der ersten sechs Lebensjahre gemacht haben. Wie bringen wir nun in Erfahrung, was die Eltern bis jetzt an ihren Kindern beobachtet und gearbeitet haben?

6. Mein Auskunftsmittel, das elterliche Erfahrungskapital nutzbar zu machen. Der von mir eingeschlagene Weg war folgender. In Anbetracht der kleinen Schülerzahl meiner Incipientenklasse beschloß ich mich direkt

*) Ähnlich spricht sich Chr. Gottfried Körner über die Erziehung des 5jährigen Theodor aus: „Jetzt geh' ich bloß darauf aus, nichts zu zerstören. Was nicht von selbst wächst, pflüge ich jetzt nicht.“ Schillers Briefwechsel mit Körner, 3. Teil, S. 323. Berlin, Veit u. Co.

**) Ziller, Allgem. Päd. § 21, S. 227.

an die Eltern zu wenden, durch mündlich an sie gerichtete Fragen das, was ich wissen wollte, zu erfahren. Ein etwas seltsames Unternehmen! Die Erfahrungen aber, die ich bei diesen Elternbesuchen machte, können nur jeden ermutigen, gleiches zu versuchen. Ich schicke voraus, daß die Eltern der Kinder den einfachsten Kreisen angehören. (Tischler, Kutscher, Lohndiener, Handelsmann, Fuhrmann u. s. w.).

Ich hatte eine Reihe Fragen^{*)} zusammengestellt, die ich mir beantworten lassen wollte. Beim Besuche setzte ich den Eltern auseinander, daß die Schulerziehung mit der der Eltern Hand in Hand gehen müsse; es komme nicht darauf an, daß die Kinder nur lesen und schreiben lernen, sondern die Schule wolle sie vor allem zu sittlich tüchtigen Menschen erziehen helfen. Um das zu können, müsse ich die Kinder aber möglichst genau kennen, und dazu bäte ich um ihre Mithilfe. Machten nun auch einige erstaunte Gesichter, als ich das Notizbuch herauszog und zu fragen anging, so waren sie doch alle sehr bereitwillig, mir zu antworten. Ja, ich hörte sehr verständige Bemerkungen aus der einfachen Leute Mund. Ich versteifte mich natürlich nicht darauf, unbedingt jede Frage beantwortet zu haben. Sah ich, daß ein Vater nicht recht wufste, was er sagen wollte, so lenkte ich das Gespräch auf eine andere Frage. In einigen Familien fand ich beide Eltern vor, in einer anderen überließ der Vater seiner resoluten Frau das Feld, dort traf ich nur den Vater, hier nur die Mutter an. Die Fragen betrafen die körperliche Entwicklung, das Vorstellungs- Gefühls- und Willensleben: schon aus Comenius' Buch lassen sich eine große Reihe Fragen zusammenstellen, für den ersten Versuch glaubte ich mich aber auf folgende 26 beschränken zu sollen:

I. Leibliche Entwicklung:

1. Lernte das Kind zeitig oder spät gehen?**)

^{*)} Zum Teil in Anlehnung an den von Trüper den Eltern seiner abnormen Kinder zur Ausfüllung vorgelegten Fragebogen. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Gütersloh, 1898.

^{**) Die zuerst beabsichtigte 1. Frage „Ist die Geburt normal verlaufen?“ ließ ich der mündlichen Beantwortung wegen weg.}

2. Lernte das Kind zeitig oder spät sprechen? (beide Fragen wichtig, auch für die geistige Entwicklung, weil diese durchaus von der physischen Besitznahme der Welt abhängig ist.)

3. Welche Krankheiten hat das Kind überstanden?

4. Sind Spuren davon zurückgeblieben (Fehler des Gehörs, der Augen etc.)?

5. Schläft das Kind gern lange?

6. Ißt es alles, oder ist es wählerisch?

II. Vorstellungsleben:

7. Ist das Kind viel herausgekommen (Spaziergänge in und um Jena)?

8. Hat es Reisen gemacht und welche?

9. Fragt es gern (wißbegierig)?

10. Hat es irgend etwas Wichtiges in den ersten sechs Lebensjahren erlebt (Todesfall, Unglücksfall, Brand oder dgl.)?

III. Gefühlsleben:

11. Ist das Kind mehr heiter oder traurig gestimmt?

12. Ist es verträglich gegen Geschwister und Spielkameraden, oder neckt es gern?

13. Giebt es gern ab?

14. Ist es gegen Tiere mitleidig, oder quält es dieselben (füttert es die Vögel, sind Haustiere da)?

15. Ist es hitzig (stampft es mit dem Fusse)?

16. Weint es leicht?

17. Sagt es immer die Wahrheit?

18. Gehorcht es gut oder bedarf es mehrmaligen Erinnerns?

19. Hat es besondere Angewohnheiten?

20. Ist es furchtsam (Finsternis, allein schlafen)?

IV. Willensleben:

21. Beschäftigt sich das Kind gern selbst? womit am liebsten?

22. Ist es in praktischen Dingen geschickt oder unbeholfen?

23. Setzt es gern seinen Willen durch?

24. Bleibt es gern länger bei einer Sache oder will es bald etwas Neues?

25. Ist es in seinen Sachen ordentlich?

26. Was will es werden? (Diese letzte Frage liefs ich mir nur gelegentlich beantworten.)

Ich füge nun einige Antworten hinzu, wie ich sie mir nach den Worten der Eltern möglichst genau notiert habe.

Knabe A.: (es ist der Knabe, dessen Gedankenkreis sich nach der Vorstellungsanalyse als am besten ausgebildet zeigte).

I. A. lernte mit 1 Jahre laufen und sprechen. Er hat keine gröfsere Krankheiten gehabt. Er schläft gern. Er ifst alles, nicht wählerisch.

II. Er ist mit seinen Brüdern viel in die Umgegend Jonas gekommen. Gröfsere Reisen hat er nicht gemacht. Auf die Erzählung des Lehrers, dafs der Knabe in der Schule (während der Analyse) allerlei von Reisen nach Berlin und Hamburg erzählt, lachte die Mutter und meinte, das sei nur Prahlerei, das machten ihm die Brüder vor. Er fragt sehr viel, ist sehr wifsbegierig. Die Hausgenossen halten ihn für sehr geschickt, alle mögen ihn gern leiden. Ein wichtiges Erlebnis für ihn war, dafs er sich einmal in der Wäschrolle die Finger arg zerquetscht hat; er hat einmal sehn wollen, wie die Finger unter der Rolle werden.

III. Er ist meist vergnügt. Mit seinen Geschwistern und Spielkameraden zankt er gern; die Tiere neckt er*) (der Hund, der im Hofe ist, läfst sich alles von ihm gefallen). Er ist ein bißchen trotzig. Er weint sehr schnell, aber nicht lange. Er sagt nicht immer die Wahrheit.***) Er gehorcht sonst gut. Besondere Angewohnheiten hat er nicht. Er ist furchtsam.

IV. Er spielt lieber mit andern, als allein. Er ruiniert alles Spielzeug, die Mutter nimmt ihm deshalb das bessere weg. In praktischen Dingen ist er geschickt, seine Mutter schickt ihn viele Wege, er kennt das Geld und besorgt das ihm Aufgetragene gut. Er setzt gern seinen Willen durch.

*) Bald darauf kam ein Beispiel in der Schule vor, er hatte sich beim Vogelneusterausnehmen (junge Vögel) beteiligt. —

**) Stimmt sehr genau mit der Analyse.

Die Mutter scheint etwas Not mit ihm zu haben. Er bleibt nicht gern bei einer Sache, sondern will oft etwas neues. Er muß öfters erinnert werden, in seinen Sachen ordentlich zu sein. Er will Rentier werden (!) und sich ein Haus kaufen, nicht arbeiten. —

Knabe B.:

I. Der Knabe lernte gehen und sprechen, ehe er 1 Jahr alt war. Er hat die Masern und den Keuchhusten gehabt. Spuren davon sind nicht zurückgeblieben. Er ist sehr zart. Er ist des Morgens zeitig munter. Im Essen ist er wählerisch. —

II. Der Knabe ist nicht sehr viel herausgekommen. Seine einzige grössere Reise war nach Tautenburg, hohe Leeden und Dornburg. Er fragt gern nach allem, ist wißbegierig. Ein wichtiges Ereignis, das ihn sehr bewegt hat war der Tod eines kleinen Brüderchens, als er 5 Jahre alt war. Noch jetzt fragt er oft nach seinem Fritzchen und bedauert, daß es nicht dabei sein kann, wenn er sich über etwas freut. *)

III. Er ist immer vergnügt. Wenn er abends zu Bett geht, so singt er noch mit seinen Schwesterleins um die Wette, so daß die Mutter gern vor der Thür zuhört. Er ist verträglich gegen seine Schwestern und Spielkameraden und giebt gern ab. Er neckt nicht: wenn er aber geneckt wird, so flüchtet er sich zu seiner Mutter. Gegen die Tiere ist er gut! besonders ein Vögelchen im Bauer hatte sein Herz gewonnen: eines Tages hat aber die Katze, die unten im Hause wohnt, das Vögelchen aufgefressen, weil die Thür offen gestanden hatte. Nun mochte er die Katzen gar nicht mehr leiden. Erst neuerdings fängt er wieder an mit ihnen zu spielen. Er ist ein bißchen trotzig, aber nur der Mutter gegenüber. Er „hat nahe an die Saale gebaut“ (d. h. er weint leicht). Er sagt stets die Wahrheit. Dem Vater folgt er aufs Wort, die Mutter muß öfter erinnern. Besondere Angewohnheiten hat er nicht. Er ist furchtsam, geht nicht gern im Finstern die Treppe hinunter, schläft aber im Finstern.

*) Ähnlich hatte sich der Knabe schon in der Analyse ausgesprochen.

IV. Sein Lieblingsspiel ist der Baukasten und ausgeschnittene aufgeklebte Soldaten: diese kennt er alle, besonders auch die Schwarzen. Dies alles, auch den Baukasten, hat der Vater (Tischler) ihm gemacht, der sich überhaupt sehr viel mit ihm beschäftigt. Weil aber der Vater alles macht, womit die Mutter gar nicht einverstanden ist, so ist er auch in praktischen Dingen etwas unbeholfen. Er sieht dem Vater gern zu. — Seinen Willen setzt er nicht durch. Er bleibt aber auch nicht gern bei ein- und derselben Sache, sondern will bald etwas Neues. Er ist in seinen Sachen ordentlich.

(Der Knabe scheint der erklärte Liebling beider Eltern zu sein. Mit außerordentlicher Innigkeit sprach die Mutter von dem abwesenden Knaben, zeigte mir Photographieen aus verschiedenen Lebensaltern. Besonders seit er der einzige Knabe neben drei Schwestern ist, wird er sorgsam gehütet. Er hat früher die städtische Kinderbewahranstalt besucht, dort viele Lieder gelernt).

Knabe C.:

I. Der Knabe hat zeitig gehen gelernt, ebenso bald gut gesprochen. Er ist nie krank gewesen, nur in den allerersten Tagen seines Lebens ist an seinem Fortleben gezweifelt worden. Seitdem ist er ganz gesund. Er schläft gern und ißt alles.

II. Er ist nur wenig herausgekommen (nur nach Cospeda), sonst hat er keine Ausflüge gemacht. Er fragt den Vater gern nach allem. Ein wichtiges Ereignis in der Familie war, daß ein Knabe von der Bahn überfahren wurde. Der Vater war früher Bahnwärter am Forstwegübergang, wurde nach Einziehung des Postens zum Fahrpersonal übernommen, mußte aber wegen bedenklicher Schwindelanfälle abgehen. Jetzt ist er Lohnfuhrmann.

III. Der Knabe ist zu Hause immer lustig; verträglich gegen Geschwister und mitleidig gegen Tiere. Er zeigt keinen Trotz, weint leicht, ist überhaupt ein weicher Junge, er ist auch sehr feige und schämt sich leicht. Er sagt immer die Wahrheit und bringt ehrlich das Geld wieder, wenn er fortgeschickt worden ist. Er gehorcht gut. Eine besondere

Angewohnheit, die ihm der Vater schon abzugewöhnen versucht hat, ist das Leisesprechen.

IV. Er schnitzt und hämmert gern, ist praktisch. Er ist nachgiebig. Beschäftigt sich stundenlang mit einer Sache, den ganzen Winter durch mit einem Holzpferdchen. Er ist in seinen Sachen sehr ordentlich, er will ein Zimmermann werden.

Der Vater erzählt noch, daß er darauf hält, daß die Kinder alle Abende ihr Gebetchen sprechen, ebenso beim Mittagessen. Er wüßte wohl, daß in Arbeiterkreisen nichts mehr davon gehalten würde, aber der gesunde Menschenverstand sage doch, daß es einen Gott oder dgl. geben müsse. Die Mutter sei sehr kränklich (veranlaßt durch die stets schweren Geburten der Kinder), habe viel zu thun mit der Besorgung der Wirtschaft, (es ist ein Pferd, Ziegen und ein Hund da).

Knabe D.:

I. Der Knabe hat mit 1 Jahr 6 Wochen laufen, erst mit 1½ Jahr sprechen gelernt. Er ist Zwilling; hat lange die Gelbsucht gehabt, es sind Spuren an den Augen zurückgeblieben, diese thränen häufig und eitern bisweilen. Er schläft gern lange, er ißt alles.

II. Er ist noch nicht viel herausgekommen, auch nicht in die Stadt; die resolute Mutter hat es gern, wenn die Kinder alle (es ist eine große Schar) im großen schönen Garten bleiben, damit sie dieselben beaufsichtigen kann. Der Knabe ist nur nach Cospeda gekommen. Er fragt gern nach allem; hat sich einmal stark verbrannt.

III. Er ist meist heiter; neckt gern ein bißchen. Vor den Tieren hat er große Angst, er ist sehr furchtsam, besonders vor Pferden und Hunden. Er ist nicht trotzig, weint sehr leicht. Er sagt immer die Wahrheit. Er gehorcht beiden Eltern gut.

IV. Der Knabe macht sehr gern Musik, mit Trommel und Trompete, am liebsten beschäftigt er sich im Garten, er hat da schon sein eignes Beetchen. Dadurch ist er auch praktisch. Seinen Willen setzt er nicht durch, sondern giebt

sofort nach. Er spielt gern länger mit einer Sache. In seinen Sachen ist er ordentlich.

Knabe E.:

I. Der Knabe hat erst mit 2 Jahren laufen und sprechen gelernt. Ist immer kränklich gewesen, hat die Masern und den Keuchhusten gehabt, doch sind Spuren nicht davon zurückgeblieben. Er ist ein Zwillingsskind; die beiden Zwillingsskinder sind ganz verschieden, der Knabe sehr zart, das Mädchen sehr unbändig. Jener ist von seiner Geburt an bis zum 6. Jahre in Stützerbach im Thüringer Wald bei der Großmutter gewesen, sie (nicht die Eltern!) hat ihn ganz erzogen. Als er nun zu Weihnachten nach Jena zu den Eltern gebracht wurde, um Ostern die Schule zu besuchen, hat er sich nur sehr schwer an die Eltern und die zahlreichen Schwestern gewöhnen können, er ist oft ganz tief-sinnig und schwermütig gewesen.

II. Er ist wenig herausgekommen, von Jena und Um-gegend kannte er fast nichts (!). Eine größere Reise ist nur das Herbringen nach Jena gewesen, die aber für ihn sehr schmerzlich war. Er fragt nach gar nichts, so daß die Mutter ihn oft schilt, er sei gar kein richtiger Junge. Ein kleines Ereignis des letzten Winters war, daß er sich ein Bein verbrannt, die Schwester hatte den Kochtopf unvorsich-tig aus der Ofenröhre herausgezogen.

III. Er ist sehr still, bisweilen traurig; sehr verträglich, läßt sich alles gefallen, er wehrt sich nie, wird oft von seinen Schwestern geneckt. Er ist mitleidig gegen Tiere; ist nicht trotzig, weint leicht. Er sagt immer die Wahrheit, ge-horcht aufs Wort. Furchtsam ist er nicht.

IV. Er spielt gern, sehr gern mit Handharmonika, Bau-kasten, auch mit der Puppe. Er ist geschickt, hilft die Stube auskehren. Seinen Willen setzt er nicht durch; spielt stundenlang mit ein- und derselben Sache; in seiner Klei-dung ist er sauber.

Man wird nach dem Lesen schon dieser wenigen Eltern-antworten ohne weiteres zugeben, daß die Kenntnis der Individualitäten durch diese Angaben aufs trefflichste vor-

bereitet und angebahnt wird. Abgesehen davon, daß durch den Besuch eine ganze Reihe anderer Zwecke (Verbindung von Haus und Schule, Vertrauen zur Schule, Aufklärung über den erziehlichen Charakter der Schule) gefördert wird, habe ich aus dem elterlichen Erfahrungskapital mir vieles aneignen können, was die Hartmannsche Analyse nicht leisten kann, besonders was Gefühls- und Willensleben angeht. Ich habe aber auch einen Einblick in die häuslichen Verhältnisse thun können, es ist wahrlich nicht gleichgiltig, ob ein Kind in einer Villa oder in einer Arbeiterwohnung aufwächst, und es ist wohl jedem Lehrer so gegangen, daß er, sobald er aus irgend einem Grunde genötigt war Besuch in der Familie eines Schülers zu machen, am andern Morgen das Kind mit ganz anderen Blicken ansieht, es ist gewissermaßen interessanter für ihn geworden, er sieht es nicht mehr nur als eine Zahl unter den übrigen an, sondern als Individuum. Auch das Mitgefühl des Lehrers wird erregt, wenn er etwa sieht, unter wie schwierigen häuslichen Verhältnissen das Kind arbeiten muß, er wird nicht über jeden Fettfleck sich aufregen, wenn er den Tisch gesehen, der zu allem Möglichen dient. Andere Kinder hat er zu milde beurteilt: in beiden Fällen wird das Urteil korrigiert. Wie am Schlusse der Schulzeit eine Verständigung zwischen Schule und Haus behufs der Berufswahl stattfinden sollte, so müßte es auch sein am Anfang behufs der etwa zu ergreifenden besonderen Mafsregeln der Erziehung.*) Wenn ich z. B. von dem Knaben B. gehört habe, daß er durch die Erziehung seiner Eltern besonders unselbständig geworden ist, so werde ich ihn mit aller Kraft zur Selbstthätigkeit anspornen; im Unterricht bestätigte sich jenes in auffälliger Weise, der Knabe war oft matt, schläfrig, zu be-

*) Freilich, wenn ich wirklich die einzelnen Kinder studieren soll, so muß ich die Klasse einige Jahre behalten dürfen: es ist zu viel verlangt, daß der Lehrer jedes Jahr mit neuen Incipienten dieselben eingehenden Untersuchungen vornimmt, die dann hauptsächlich dem zu gute kommen, der die Klasse im 7. Schuljahre übernimmt. S. die schöne Abhandlung von J. Tews, Durchführung der Jahrgänge im 21. Jahrb. d. V. f. w. Päd.

quem, um sich durch Selbstdenken etwas zu erarbeiten. Die von der Mutter angegebene Unaufrichtigkeit des Knaben A. wurde Anlaß scharf aufzupassen, und die erste in der Schule vorgekommene Unwahrheit wurde im Einverständnis mit den Eltern energisch bestraft.

Gerade auch der Einblick in die Umgebung, in der das Kind aufwächst, ist für seine Beurteilung von großer Wichtigkeit. Der Erzieher muß die Lebensverhältnisse des einzelnen Kindes studieren, die Welt sieht sich vom Vorderhause ganz anders an als vom Hinterhause.*) Das häusliche Elend, die Armut ist an und für sich kein Hindernis, daß eine Kindesseele sich ihrer Anlage gemäß gesund und fröhlich entwickle. Aber oft genug wird jene einen Einfluß ausüben, sei es auf die vorherrschende Gemütsstimmung, sei es auf die starke Ausbildung der Begehrlichkeit. Die traurigen Einzelheiten, die uns Tews auf Grund der Berichte der preussischen Fabrikinspektoren**) mitteilt, lassen einen entsetzlichen Blick in die häuslichen Verhältnisse unserer großstädtischen Fabrikbevölkerung wie der landwirtschaftlichen Tagelöhnerfamilien thun. Auch das muß den Lehrer interessieren, ob die Kinder im eigenen Hause der Eltern aufgewachsen sind, oder bloß in einer Mietwohnung. Die letzteren sind ja Nomaden, besonders in der großen Stadt, bei ihnen wird es viel schwerer sein das Heimatsgefühl zu entwickeln, bei jenen wird es von Haus aus stärker sein. Die Knaben wurden mir durch die Besuche gewissermaßen menschlich näher gerückt: es geht uns Erwachsenen doch auch so. Bei neuen Bekanntschaften suchen wir etwas über die persönlichen Verhältnisse des neuen Bekannten zu erfahren, von seinem Vorleben, seiner Heimat u. s. w. Das Goethesche „Das Interessanteste für den Menschen ist der Mensch“ gilt auch heute noch. Ich hatte nun in der Schule nicht mehr eine etwa gleichgroße gleichaltrige Schar vor mir („Kind ist Kind“ hört man bisweilen), sondern sie schieden sich mir sehr deutlich von einander, mit jedem verknüpfte ich alles das, was ich

*) Sudermann, Die Ehre.

**) Deutsche Blätter für Erziehenden Unterricht 1893, Nr. 45.

durch meinen Besuch und durch das elterliche Wort erfahren hatte, ja ich konnte oft im Unterricht auf die einzelnen kleinen Erlebnisse Bezug nehmen; und gewiss, wenn ich dem Knaben B. etwa sagte: „Siebst du, damals als dein Fritzchen starb, hatte deine Mutter gerade so geweint, wie das Hähnchen, als es das tote Hühnchen begrub,“ da werde ich dem Herz des Knaben näher kommen als wenn ich nur im allgemeinen von Trauer u. dgl. rede. Das fühlt er eben heraus, daß ich auch Anteil an seinen kleinen Schicksalen nehme, wenn ich von seinem Spielzeug rede, wenn ich einmal seine Geschwister erwähne. Wenn ich vom Jäger und Wald im Rotkäppchen spreche, da lasse ich in der Analyse den kleinen Knaben E. antreten, der kann nun tüchtig vom Wald erzählen, er hat im Thüringer Wald sogar Rehe gesehen, die, wie er stolz erzählt, im Winter bis an den Gartenzaun kamen. Mein Verkehr mit den Kindern konnte viel intimer werden, weil ich von den intimeren Beziehungen des Kindes Kenntnis hatte. Bei einigen Knaben war das Resultat recht gering d. h. ich konnte recht wenig Thatsachen erfahren. Aber was schadet das? Wenn ich auch nur bei einigen Kindern in der Kenntnis ihrer Natur vorwärts gekommen bin, so ist meine Mühe belohnt, wenn nur ein Kinderherz sich öffnet, ist viel geleistet: das sind pädagogische Imponderabilien, die freilich kein Examen und kein Schulinspektor an den Tag bringt. Bei den Antworten, die ich verzeichnet, ist nun ein Mangel vor allem zu konstatieren: es sind schon viel zu viel fertige Urteile darin enthalten, dagegen zu wenig Thatsachen. Dieser Mangel findet sich häufig in Individualitätsbüchern: statt einzelne Thatsachen zu verzeichnen, wird aus einer Thatsache verallgemeinert und ein Urteil aufgeschrieben. Bei obigen Antworten ist dies zum Teil durch die falsche Fragestellung veranlaßt. Bei Versuchen, die etwa in der gleichen Richtung von andern veranstaltet werden, wäre hier auf Abhilfe zu sinnen. Es ist von viel größerem Wert, eine solche Geschichte von dem Vögelein, wie beim Knaben B., zu erfahren, als das fertige Urteil: „er ist mitleidig.“

Das elterliche Erfahrungskapital ist durch obige Fragen noch lange nicht genug nutzbar gemacht, wie könnten auch die Eltern aus der langen Reihe von Jahren sich gleich auf einzelne Thatsachen besinnen? Das Nachdenken der Eltern müßte noch auf ganz andere Weise angeregt werden, durch meine kurze Belehrung (sie durfte als solche nicht empfunden werden!) konnte ihr Interesse noch nicht stark genug sein, um alles für mich Wichtige mir zu offenbaren.

Eins möchte ich bei aller Mangelhaftigkeit meines ersten Versuches festhalten: es scheint mir ein großer Vorteil gewesen zu sein, daß ich (in anbetracht der kleinen Zahl) die Angelegenheit mündlich mit den Eltern besprechen konnte. Sie erhielt dadurch den Charakter der Vertraulichkeit. Wie sind nun die beiden Bedenken zu beseitigen? Wie kann das Erfahrungskapital der Eltern noch besser nutzbar gemacht werden? Wie kann der Versuch gestaltet werden, daß er in allen Schulverhältnissen sich ermöglichen läßt?

7. Erweiterung und Verallgemeinerung des berichteten Verfahrens. Die Resultate meines Fragenmaterials sind verschwindend gering gegenüber dem, was etwa Preyer in seinem Buche*) fordert. Man muß ein besseres Fragenmaterial zusammenzustellen versuchen und dazu die Litteratur von Comenius bis zu Preyer herauf benutzen. Eins fehlt ganz bis jetzt: wieweit können Thatsachen bezüglich der Vererbung in den Kreis der Beobachtung gezogen werden? Das Gesetz der Vererbung hat seine Geltung auf dem körperlichen und auf dem geistigen Gebiete. Auf jenem wird es oft gelingen, durch den Verkehr mit den Eltern wichtige Thatsachen festzustellen, besonders wenn sie bei den Eltern recht stark hervortreten. (Kurzsichtigkeit, körperliche Gebrechen, starke Sinnlichkeit im Essen und Trinken, Anosmie (Geruchsblindheit), Nervosität, Epilepsie, Sprachfehler, z. B. Anstoßen mit der Zunge, Stottern, Bildung der Hand, Linkshändigkeit, muskulöser Bau, zarter Bau, Körpergröße.**))

*) Die geistige Entwicklung des Kindes, 1893.

**) Es giebt immer weniger ganz gesunde Eltern, dagegen sehr viel kranke nervöse Menschen.

Bei weitem schwerer ist es betr. der geistigen Vererbung zu richtigen Beobachtungen zu kommen. Gerade da die medizinische Wissenschaft die „latente“ Vererbung festgestellt hat, so muß mit der größten Vorsicht verfahren werden. Auch würde es verkehrt sein, auf Grund eines Besuches Schlüsse zu ziehen; hier könnte man nur durch längeren Verkehr zu brauchbaren Resultaten kommen. *) Deshalb ist in meinem Fragebogen derartiges nicht aufgenommen. Ganz anders würde die Sache liegen, wenn die Eltern, durchdrungen von wahrhaft pädagogischem Interesse, selbst Angaben in dieser Richtung machen würden: freilich müssen sie da erst an sich selbst die Diagnose stellen gelernt haben. Vielleicht gelingt es aber, durch Einstellung einiger vorsichtiger Fragen in den Fragebogen etwas zu erfahren (Familieneigentümlichkeiten?), doch ist auf jeden Fall Vorsicht geboten.

Die Fragen können vermehrt und spezialisiert werden. Sie müssen sowohl die Fehler, mit deren Bekämpfung die Eltern viel zu thun haben, wie andererseits die individuellen Begabungen berücksichtigen, deren Beobachtung und Ausbildung für den Lehrer wünschenswert ist. Die Kindesfehler können akut oder chronisch sein („Fehler, die das Kind hat und Fehler, die das Kind macht.“ Herbart), ererbt oder erworben. Das Niveau der Bildung giebt den Maßstab im einzelnen. Bei der ungeheuren Komplikation aller Schulverhältnisse ist es unmöglich, für alle Kreise ein gleich gültiges Fragenmaterial aufzustellen. Stadt und Land, höhere und niedere Schulen, Knaben und Mädchen, engerer und weiterer Umfang der Schulzeit werden verschiedene Fragen erfordern: in einem sollten jene alle einig sein, auch durch diese Maßnahmen das höchste Erziehungsziel verwirklichen zu helfen, durch die Kenntnis der Individualität die Ausbildung einer ethischen Persönlichkeit zu erstreben. Zur An-

*) Die Fürstin Durrussow kann allerdings den Erzieherinnen in den Familien empfehlen, sich Andeutungen über die körperliche Gesundheit und den Charakter der Eltern zu verschaffen, um darnach ihre Pflegebefohlenen zu behandeln. S. 28.

regung betreffs der Verschiedenartigkeit der Fragen führe ich noch eine ganze Reihe Fragen an, wobei jede Vollständigkeit mit Bewußtsein abgewiesen wird, da eben alle konkreten Beziehungen nicht erschöpft werden können, es vielmehr dem einzelnen Lehrer resp. dem Kollegium überlassen bleiben muß, die passenden Fragebogen (in richtiger Reihenfolge) sich zusammenzustellen:

Für das Vorstellungsleben ist es wichtig, sich folgendes beantworten zu lassen:

Wann begann das Kind zu schauen, zu horchen, zu greifen, zu unterscheiden (Personen, auch auf Photographieen), zu vergleichen?*)

Wann fing es an Wörter zu verstehen?

Wann begann es zu sprechen (Sprachfehler? schwere Zunge?) (wann das erste Wort, wann den ersten Satz)?

Von wem hat es das Sprechen gelernt?

Zeigte es schon Denkhätigkeit, ehe es sprach?

Wann die ersten Zahlvorstellungen? Wie weit zählt es jetzt?

Wann erkannte es Menschen an der Stimme?

Wann war der Tastsinn im stande, im Finstern vorgehaltene Gegenstände zu erkennen?

Ist das Kind viel in der Gesellschaft von Erwachsenen gewesen?

Wer hat sich am meisten mit dem Kind beschäftigt?

War es viel sich selbst überlassen?

Welcher Art waren die es beaufsichtigenden Personen? (Amme, Dienstmädchen, Wärterin: Alter derselben? Dialekt?)

Ist das Kind auffallend neugierig oder nicht?

Spricht es gern viel? (Zeichen, dafs es weniger denkt!)

Zeigt es Phantasie (Erfindungsgeist) beim stillen Spielen (Thatfachen angeben.)

(Beispiel bei Preyer: „Es wurde Zwillingen im dritten Jahre erlaubt, im Garten und Wald alle Pilze, die sie fan-

*) Solche Fragen können natürlich nur auf Grund eines „Beobachtungsbuches“ beantwortet werden, s. u.

den, mit dem Fusse umzustossen. Zu Hause ersannen sie sich dann das „Pilzspiel“, welches darin besteht, daß das eine Kind hockend mit emporgehaltenem Ellbogen einen Pilz vorstellt, das andere es mit dem Fusse stößt, so daß es umkippt.“ Je früher sich solche Beweise von Erfindungsgeist zeigen, desto wichtiger sind sie für die ganze geistige Entwicklung.)

Spricht das Kind viel im Traume?

Kann es die Farben unterscheiden?

Kann es ein Liedchen richtig nachsingen?

Zeigt es besondere Befähigungen nach irgend einer Richtung?

Welche Bücher (Bilderbücher) und Spiele hat es?

Zeigt es gutes Gedächtnis, lernt es leicht, Verschen, Gebetchen und welche?

Zeichnet es gern?

Sind schon Zweifel an der Richtigkeit von Märchen ausgesprochen worden? (Quelle nachweisbar oder Kritik vermutlich aus dem Kinde selbst erwachsen? Mir ist aus meiner Incipientenklasse nur ein Beispiel vorgekommen, daß ein Knabe sagte, die „Frau Stecknadel“ kann doch nicht reden. Die anderen Knaben wiesen ihn lebhaft zurück. Hier schienen mir die Quelle der Kritik die älteren Geschwister zu sein.)

Wann sagte es zum erstenmale „ich“ (also wann gewann es die Ichvorstellung, das Selbstbewußtsein)?

Wichtige Fragen für die Beurteilung des Gefühlslebens sind:

Wann zeigte das Kind die ersten Äußerungen der Freude?

Zeigt es jähe Übergänge von Freude und Lust zu Schmerz und Unbehagen? (Nur allzujähe Übergänge geben zu Bedenken Anlaß; rascher Stimmungswechsel ist dem Kinde infolge der Fluktuation der Vorstellungen eigentümlich.)

Ist das Kind im stande sich zu wundern?

(Preyer: „Die Schule des Erstaunens muß jeder Mensch aufs neue an sich selbst durchmachen. Ein Kind, welches nicht im stande ist sich zu wundern, welches aber nicht, obwohl oberflächliche Beurteilung es so auffaßt, abgestumpft ist, son-

dern von Haus aus die gewöhnliche der Jugend eigene Empfänglichkeit nicht besitzt, kann unter keinen Umständen eine normale intellektuelle und ethische Entwicklung erwarten lassen“.)

Ist es ängstlich bei Donner und Blitz? (Bestimmte Beispiele der Furcht angeben! Nachtangst?)

(Beispiel bei Emminghaus, Psych. Störungen des Kindesalters S. 72: „Von einem 10jährigen Knaben wird berichtet, daß er mit Mühe zu Bett und in Schlaf gebracht, nach $\frac{1}{2}$ —1 Stunde wieder aufwacht, unter den Gebärden der Todesangst in die Höhe schnellte und nun unter gellendem Geschrei, daß man es Häuser weit hört, nach Vater und Mutter schreit: Ich sterbe, Papachen, teuerstes Mamachen, rettet mich!“ Ähnliche Beispiele kommen gewiß in manchen Familien vor, ohne daß der Lehrer etwas davon erfährt.)

Ist das Kind zu Liebkosungen geneigt, küßt es gern, ist es überzärtlich?

(Scholz S. 40: Von einem 6jährigen Knaben wird berichtet, daß er viele Monate lang beim Gang zur Schule unter Händedrücken, Küssen und Weinen jedesmal von den Eltern Abschied nahm und beim Weggehen vom Hause noch mehrere Male zurückkehrte, um noch einmal Abschied zu nehmen.)

Ist eine unüberwindliche Abneigung gegen gewisse Tiere vorhanden?

Ist die Erregbarkeit groß, die Nachwirkung gering (Sanguiniker)?

Ist die Erregbarkeit gering und die Nachwirkung gering (Phlegmatiker)?

Ist die Erregbarkeit groß und die Nachwirkung groß (Choleriker)?

Ist die Erregbarkeit gering und die Nachwirkung groß (Melancholiker*)?

Hat das Kind Abneigung gegen Musik? Zeigt es Mißvergnügen nur bei Dissonanzen?

*) Nach Lotze med. Psych. S. 564 besser als sentimentales Temperament bezeichnet.

Wird das Kind leicht verlegen, leicht rot?

Ist es öfter körperlich gezüchtigt worden und aus welchem Anlaß?

Ist es vorwiegend heiter oder andauernd niedergedrückt?

(Da der natürliche Zustand des Kindes fröhliche unbekümmerte Daseinsfreude ist, so ist die niedergedrückte Stimmung etwas Abnormes und erfordert besondere erzieherische Therapie. Erkennungszeichen: regungsloses Dasitzen, starrer, weit in die Ferne verlorener Blick, schlaffe Züge.)

Sind Anzeichen von Launenhaftigkeit zu berichten (gesteigerte Reizempfänglichkeit, schneller Stimmungswechsel)?

Ist das Kind gleichgültig gegen Lärm, gegen grelles Licht, gegen häßliche Farbeffekte, gegen Unsymmetrien aller Art?

(Die Indolenz gegen äußere Dinge ist oft verbunden mit Indolenz auf moralischem Gebiete. Scholz S. 66. Emminghaus S. 76. Dagegen: „Wenn ein Kind das Bild des Erstaunens über ganz gleichgültige Dinge und Vorgänge zeigte, so haben die Eltern Ursache sich darüber zu freuen.“ Preyer S. 21.)

Für Willensleben und Handeln werden wir aus der Beantwortung folgender Fragen bedeutsames Material erhalten:

Wann stellte sich der Nachahmungstrieb ein (Händchen klatschen u. dgl.)?

Wann hatte das Kind die Schließmuskeln (After, Urin) in der Gewalt?

(Findet etwa noch jetzt Bettnässen statt? außerordentlich wichtig für die Entwicklung des Willens.)

Ist es rechts- oder linkshändig, bevorzugt es bei Greifbewegungen die rechte oder linke Hand?

(Es ist verkehrt, die Linkshändigkeit zu bekämpfen, das ist eine starke individuelle Eigentümlichkeit. Warum sollen solche Kinder nicht links zeichnen und schreiben lernen? Es ist eine Tortur für sie, die rechte nehmen zu müssen. Bei Verrichtungen, welche besondere Kraft und Geschicklichkeit erheischen, nimmt der Linkshänder doch immer wieder die linke Hand als die leistungsfähigere in

Anspruch. Der Maler Adolf Menzel ist linkshändig und malt mit der linken Hand. Vgl. Dr. Alsberg, Vortrag über Rechts- und Linkshändigkeit der Menschen, Hannov. Anthropologenkongress 1893.)

Beschäftigt sich das Kind allein oder mit anderen Kindern? oder mit Erwachsenen?

Zeigt es irgendwelche Absonderlichkeiten in seinen Bewegungen, Gang oder dgl.?

Spielt es gern?

Entschliesst es sich schnell oder schwankt es hin und her?

Zeigt es besondere manuelle Fertigkeit?

Hat es schon durch Sammeltrieb (in welcher Richtung?) sich ausgezeichnet? Zeigt es übergroße Beweglichkeit?

Erfreut es sich besonders lebhaft an einer bestimmten Sache und Beschäftigung? Hält das Vergnügen daran lange an?

Nimmt es früher bevorzugte Beschäftigungen nach längerer Pause gern wieder auf?

Ist es flatterhaft?

Ist es geschickt im Klettern und Turnen?

Zeigt sich irgendwelche Schwäche in der Muskulatur (Linkisch sein)?

Ist Leckermäuligkeit (starke Naschhaftigkeit) zu bemerken?

Wie sind die Fragen zu stellen, mündlich oder schriftlich?

Für gebildete Eltern denke ich mir die Vorlage eines gedruckten Fragebogens wohl möglich; sie werden im stande sein, wertvolle Einzelheiten auch ausführlicher aufzuschreiben. Sollte das allgemeiner eingeführt werden, so wird die Rückwirkung nicht ausbleiben. Wenn die Eltern wissen, daß sie beim Beginn der Schulzeit einen derartigen Fragebogen beantworten sollen, so werden sie beizeiten an Aufzeichnungen denken. Aber freilich werden vielleicht gerade gebildete Eltern oft nicht geneigt sein, dem Lehrer reinen Wein einzuschenken. Affenliebe, mangelndes Vertrauen zur Schule, Scheu häusliche Verhältnisse zu offenbaren, Blindheit gegenüber dem eigenen Fleisch und Blut werden

die hindernden Faktoren sein: sie fürchten, daß ihrem Kinde infolge der Aufzeichnungen eine zu strenge Behandlung zu teil werden könnte. Bei den Eltern, deren Kinder jetzt meist unseren Volksschulen angehören, dürfte die schriftliche Beantwortung auf Hindernisse stoßen. Der gemeine Mann greift ungern zur Feder, er würde schon um deswillen kaum sich dazu herbeilassen, weil er sich vorm Lehrer durch seine orthographischen Sünden keine Blöße geben will. Mündlich werden gerade die sozial niedriger stehenden Leute gern bereit sein Auskunft zu geben: hier ist immer der Besuch zu empfehlen, oder es ist auch denkbar, daß bei der Anmeldung des Kindes (selbstverständlich beim Direktor und beim zukünftigen Incipienten-Lehrer) eine Rücksprache vorgenommen wird. Der Verkehr müßte überhaupt am Anfang ein sehr reger sein zwischen Lehrer und Eltern: wo die Zeit dazu herkommt, das findet sich schon, wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Vor allem wäre zu warnen vor bureaukratischer Einführung einer derartigen Einrichtung: wir sind mit Bureaucratismus so schon gesegnet, und jene Auskunft der Eltern darf unbedingt nur als eine freiwillige Unterstützung der Schule dargestellt werden, die man nicht erzwingen soll, sondern die aus dem freien Vertrauen zum Erzieher des Kindes erwächst. In manchen Schulen findet bei der Aufnahme eine kleine Feier mit Ansprache statt, das ist oft die einzige Gelegenheit, bei der die Eltern alle zusammen sind. Hier wäre, falls man nicht unsern Vorschlag annimmt, wenigstens das leicht zu ermöglichen, daß man die Eltern anregt, doch mündlich einige Mitteilungen über die aufzunehmenden Kinder zu machen. Legt man einen Fragebogen vor (derselbe muß hinreichend freien Raum für die Antworten haben), so ist demselben eine Rubrik am Schlusse beizufügen, in der „besondere Bemerkungen“ der Eltern, etwa Wünsche, Besorgnisse und dgl. Platz finden können. Auch ist es zu empfehlen, einen recht ausführlich ausgefüllten Fragebogen zur Probe beizulegen. Die Antworten der Eltern sind natürlich mit Vorsicht zu gebrauchen. Je mehr Thatsachen, desto besser! Ein unbewusstes Schönfärben

der Kinder wird immer stattfinden, das juristische *quavis praesumitur malus* darf für den Pädagogen nicht gelten.

Der Fragebogen braucht nun nicht nur den Incipienten-
eltern vorgelegt zu werden. Ich möchte im Gegenteil recht
vielen Erziehern empfehlen, es doch einmal mit den Eltern
ihrer älteren Schüler zu versuchen. Wie schön wäre es,
wenn das Gymnasium bei der Aufnahme die Vorlegung
und Ausfüllung eines solchen Fragebogens den Eltern im
Interesse der Erziehung anempfehlen würde? Die Fragen
würden ausführlicher gestellt und beantwortet werden können
in Rücksicht auf die weiter vorgeschrittene Entwicklung des
kindlichen Geistes. Aber wann werden sich die *beati possi-*
dentis zu solchen Kleinigkeiten herablassen? Wie frucht-
bar aber würde es sein, wenn dem Gymnasiallehrer ein
derartiges Material für die erziehliche Einwirkung von vorn-
herein zu Gebote stände. In idealen Verhältnissen müßten
die Individualitätsbücher beim Übergang aus der einen in
die andere Schule übermittelt werden, sie sind wichtiger als
die Censurbücher. So könnte überall jeder nach seinen
Verhältnissen darnach streben, das elterliche Erfahrungskapital in seiner Weise nutzbar zu machen. Am glücklichsten
ist wie immer, wenn es sich um direkte Erziehung handelt,
der Lehrer der einklassigen Schule eines kleinen Dörfchens.
Er kennt alle Familien des Ortes, er verfolgt das Aufwachsen
der Kleinen, er kennt ihre Geschichte: freilich liegt bei ihm
eine Gefahr vor: er wird nicht leicht sich den Blick ganz
vorurteilsfrei erhalten. So würde es verkehrt sein, wie immer
auf dem Gebiete der Erziehung, einen für alle Verhältnisse
gültigen Weg zu empfehlen.

8. Wege, die Eltern zur Beobachtung ihrer
Kinder zu veranlassen. Das elterliche Erfahrungskapital
wird oft nicht so sein, daß wir es benutzen können. Was
können wir Erzieher für Mittel und Wege finden, die Eltern zur
Erwerbung eines solchen benutzbaren Kapitals zu veranlassen?

Die nicht zu leugnende Indifferenz der Eltern gegenüber
der erziehlichen Aufgabe der Schule muß behoben werden:
sie wissen es gar nicht, was für schätzbares Material sie

dem Erzieher ihres Kindes in einer einzigen halben Stunde darbieten können. Sie darüber aufzuklären, ist vor allem eine dankenswerte Aufgabe der Elternabende im allgemeinen und eines speziellen ad hoc. Letzterer würde nur für die Eltern der Incipienten sein. Derselbe ist vor Ostern oder gleich nach Ostern einzuberufen. In demselben setzt ihnen der zukünftige Erzieher ihrer Kinder auseinander ungefähr das, was oben im 4. Teile unserer Arbeit ausgeführt ist. Man muß ihnen die Notwendigkeit der einzelnen Fragen motivieren. Wenn ich eine solche Frage in dem Bogen stehen habe „Wie steht es mit der Reinlichkeit und Ordnungsliebe des Kindes?“ so soll darin nichts Beleidigendes für die Familie gefunden werden: wir wollen das Kind gemeinsam erziehen. Man lasse den Eltern durchweg den Vorrang in der Erziehung, sage ihnen das auch, sage ihnen, daß wir nur die Helfer sein wollen.

In einer richtigen Schulgemeinde, wie sie uns als Ideal vorschwebt, sind alle solche Einrichtungen ganz selbstverständlich, da sind die gesetzlich geordneten Schulsynoden größerer Bezirke und die Elternversammlungen der einzelnen Gemeinde der Ort, um die Eltern über die Notwendigkeit und Wichtigkeit solcher Maßnahmen aufzuklären. Aus den Elternabenden wird sich aber vielleicht eine Schulsynode entwickeln. In den Elternabenden, zu denen besonders die Eltern einzuladen sind, die Kinder im vorschulpflichtigen Alter haben, bespreche man dieses, man halte Ansprachen über solche Themata: „Wie wird die geistige Gesundheit eines Kindes erkannt?“ (Material bei Scholz, S. 16). „Fehler der Kinder auf dem Gebiete des Vorstellungslebens“, „dasselbe auf dem des Fühlens“, „dasselbe auf dem des Willenslebens“.*) Man muß ihnen aber nicht nur die Fehler zeigen, sondern auch das Positive andeuten, damit die Eltern ihre Kinder unter eine bestimmte Art sozusagen subsumieren können.**)

*) Scholz und Strümpell. (Über die Ätiologie der Fehler, Päd. Path. S. 18.)

**) Eine vorzügliche Darstellung der verschiedenen Momente, die

sachen sollen sie lernen Schlüsse ziehen: auch das Beobachten will gelernt sein. Einen schriftlichen Fragebogen kann man nicht so ausführlich abfassen, hier muß das mündliche Wort ergänzend eintreten. Es muß den Eltern ein Maßstab geboten werden, an denen sie ihre Kinder messen lernen, und sie müssen erfahren, was etwa der Lehrer auf dem Gebiete des Vorstellens, Fühlens und Wollens vom 6jährigen Kinde erwartet. Auch Verkehrtes ist zurückzuweisen, mancher Vater lehrt à la Götz von Berlichingen, manche Mutter freut sich, wenn ihr Kind schon einige Buchstaben kann. — Man bringe Bücher mit und lasse sie zirkulieren: einer oder der andere wird sich eins vom Lehrer leihen oder es sich anschaffen. Manche Leute glauben dem gedruckten Wort mehr. Dazu eignet sich Scholz, Strümpell, Preyer, natürlich je nach dem geistigen Standpunkt der Eltern. Es fehlt gerade noch an populären auf der neueren wissenschaftlichen Pädagogik ruhenden Büchern. Ich würde auch ein solches künstlerisch ausgestattetes Beobachtungsbuch zeigen, wie es kürzlich bei E. Behrend (Gotha) erschienen ist: „Unser Kind, Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren.“ In demselben ist alles bequem vorgedruckt: es sollen Aufzeichnungen über den angehenden Erdenbürger bis etwa zu der Zeit gemacht werden, mit welcher er selbst des Schreibens kundig die von den Eltern begonnene Biographie eigenhändig fortsetzen kann. Es sind unter vielen anderen folgende Rubriken auszufüllen: Das erste Lächeln, die erste Ausfahrt, Alleinsitzen, Kriech- und Stehversuche, Erwachen des Nachahmungstriebes, Sprachversuche, Seelenregungen und unsere Hilfe dabei (Einwirkung auf Verstand, Phantasie, Erziehung zur Dankbarkeit, Geschwisterliebe), drollige Einfälle, wunderliche Fragen, Reisen, Krankheiten, Anzeichen des sich bildenden Charakters (Eigensinn, Freigebigkeit, Verträglichkeit, Ängstlichkeit), Unarten (Trotz, Unsauberkeit) u. s. f. *) Glücklicherweise zur Erzeugung der Individualität zusammenwirken, findet sich bei Strümpell, Vorschule der Ethik, S. 138 ff.

*) Ähnlich: „Der Mutter Tagebuch, Aufzeichnungen über die ersten Lebensjahre des Kindes, herausgegeben von Amalie Baisch, 1893, Stuttgart, Thienemann. 12 Mark.

der Incipientenlehrer, dem die 30 Väter seiner Kinder am Aufnahmetage 30 solche biographische Bücher vorlegen! Sollte es wirklich einmal dahin kommen? Weitere Mittel, unsere Zwecke zu fördern, sind Volksbibliotheken, Vorträge in Vereinen*), populär gehaltene Aufsätze in dem Feuilleton der Tagespresse. In Volksbibliotheken bringe man erziehlische Litteratur.**) Eltern besser situierter Stände können sich Bücher kaufen, unsere Arbeiter nicht. Die Tagespresse kann Artikel über Erziehungsfragen bringen. Es fehlt aber ein Buch in volkstümlichem Tone, das zu psychologischen Beobachtungen anregt.

Das Interesse muß in weiten Kreisen wachgerufen, und wo es besteht, gesteigert werden. Manche Einwürfe und Bedenken werden sich noch geltend machen, man versuche es aber nur erst einmal, besonders mit den Elternabenden: die Eltern werden sicher etwas mit fortnehmen, sie sehen ihre Kinder nun anders an, die Bedeutung und Verantwortlichkeit ihrer elterlichen Mission geht ihnen auf.

9. Allgemeinere Ergebnisse auf statistischem und psychologischem Gebiete. Und Sigismund und Hartmann? Ihr Verdienst bleibt unbestritten, sind sie doch die Bahnbrecher auf diesem Gebiete gewesen. Ihnen verdanken wir das Beste, die Anregung, die aber nun in weitere Bahnen geführt worden ist.

Wenn nun einst ein recht großes Antwortenmaterial vorliegen würde, dann könnte man auch daran gehen, es zu allgemeineren Ergebnissen statistischer und psychologischer Art zu verwerten. Dann eben wird Sigismund auf seine Fragen Antwort erhalten, wie: Wann beginnt die Wahrnehmung der Außenwelt? Durch welche Sinne zuerst? Wann bemerkt man den ersten deutlichen Willensakt? Wann lernt das Kind die Wesen seiner Art erkennen, wann ihre Gefühle teilen? Wann und wie kommt es zum klaren Be-

*) Prof. Preyers neuestes Buch ist entstanden aus Vorträgen, die er in Berlin im Viktoria-Lyceum für junge Damen gehalten hat.

**) Besonders solche Bücher, wie das der Fürstin Durossow. Auch die Mutterschule von Comenius!

wußtsein seines Ichs? Nach welchen Gesetzen bildet es sich seine Sprache? Wann entfaltet sich die höchste Blüte des Menschenwesens, das sittliche Gefühl?

Die Antworten würden nach zwei Richtungen Aufschluß gewähren: einmal werden sie die Kenntnis der Einzelindividualitäten fördern, und dann werden sie ein Durchschnittsbild des Kindes überhaupt ermöglichen. Also z. B. entwickelt sich ein körperlich kräftiges Kind geistig langsamer, als ein zartes, oder welche Gesetze lassen sich aufstellen für die Wechselwirkung zwischen leiblicher und geistiger Entwicklung des Kindes? Hat die Art der Ernährung und Umgebung einen feststellbaren Einfluß auf bestimmte Fähigkeiten, etwa Phantasie? Sind nicht selbst die Jahreszeiten, in welche die Perioden der entscheidendsten Entwicklungsprozesse fallen, von gewisser Einwirkung? Wie weit beschleunigt die Erziehung die wesentlichen Fortschritte? Wie ist das Verhältnis: wieviel Prozent lernen erst reden und dann gehen, wieviel Prozent erst gehen und dann reden? Ergeben sich daraus bestimmte Gesetze oder Hinweise für die weitere Entwicklung? Geht das Verstehenlernen einzelner Wörter immer dem Sprechenlernen voraus? Ist es Regel oder Ausnahme, daß das Kind früher nachsingt oder nachspricht? Bei allen individuellen Verschiedenheiten werden sich doch Regelmäßigkeiten ergeben und zwar die Aufeinanderfolge der Errungenschaften des ersten Gehversuches, des ersten Sprechversuches, der ersten Siege des Geistes über die Materie, interessant für den Mediziner und den Psychologen. Aber auch der Pädagog wird wiederum aus den allgemeinen Ergebnissen Schlüsse ziehen können auf das einzelne Kind, und so kommen jene der Einzelerziehung wieder zu statten. Liegen dann in den Schularchiven Individualitätsbücher von Generationen, dann könnten vielleicht auch Ergebnisse betreffs der geistigen Vererbung gewonnen werden, besonders dort, wo der Familienbestand der betreffenden Schule sich durch Jahrzehnte hindurch nicht verändert. Hier erweitert sich dann die Individualpädagogik zur Sozialpädagogik

VI.

**Über die unterrichtliche Verwendung der Robinson-
erzählung im zweiten Schuljahre.**

Von

H. Landmann.

Es ist Thatsache, daß die Einführung der Robinson-erzählung als Konzentrationsstoff für das zweite Schuljahr bis zur Zeit auf weit schärferen Widerspruch stößt, als die Einführung von Märchen ins erste Schuljahr. Dabei kann die von ausgesprochenen Gegnern unseres Lehrplans ausgehende Stellungnahme gegen den genannten Stoff uns wenig berühren. Wo die pädagogischen Grundsätze über das Erziehungsziel sowie über die Mittel und Wege zur Erreichung desselben noch weit auseinander gehen, da läßt sich über Einzelfragen schwer verhandeln. Aller Meinungsaustausch über letztere wird so lange fruchtlos bleiben, als er nicht auf der breiten Grundlage allgemein anerkannter pädagogischer Ideen geführt werden kann.

Dem Robinsonstoffe steht aber auch eine Ablehnung gegenüber, die für uns bedeutungsvoll ist.

Sie erhebt sich mitten aus dem Lager entschiedener Anhänger und Verfechter der Herbartischen Pädagogik. *) Diese Ablehnung kann an sich schon uns aus dem Zustande inniger Hingabe an den Stoff aufschrecken. Dann aber spornen zu wiederholtem Nachdenken über die berechtigte und notwendige Stellung Robinsons im Lehrplane die von den Gegnern vorgebrachten Gründe an. Letztere wirken durch Inhalt und Form auf den ersten Blick überzeugend. Daher vermögen sie vielleicht in manchem die Überzeugung von der erziehlichen Bedeutung der Robinsongeschichte im zweiten Schuljahre stark zu erschüttern.

*) S. Hartmann, Sächs. Schulzeitung 1887, S. 175. Lange, Über Apperzeption, S. 147. Willmann, Päd. Vorträge, Anmerk. 17.

Von einem alten Freunde trennt man sich indessen nicht leichten Herzens. Man ist von vornherein mißtrauisch gegen alle Versuche, die einen trennenden Keil in das Freundschaftsverhältnis treiben wollen, und behandelt sie deshalb peinlich prüfend. Betrachtet man in dieser Weise die erhobenen Einwürfe, so schwächt sich ihre Beweiskraft für uns so weit ab, daß die Überzeugung von dem hohen erziehlichen Werte der Robinsonerzählung im zweiten Schuljahre unvermindert bestehen bleibt.

Die Entstehung jener Gegenströmung innerhalb der Herbartischen Pädagogik darf übrigens nicht allzustark befremden. Sie findet ihre Erklärung zum großen Teile in dem Umstande, daß der unterrichtlichen Behandlung des Robinson eine so zwingende, klassische Begründung, wie sie Ziller für den Märchenunterricht geliefert hat, noch nicht zur Seite steht. So lange diese Lücke vorhanden ist, wird immer die Neigung hervortreten, die großen erziehlichen Hauptaufgaben und Hauptwirkungen der Erzählung hinter anfechtbaren Einzelheiten aus derselben verschwinden zu lassen.

Jene Lücke wird auch von uns empfunden. Sie ausfüllen zu helfen, ist der Zweck dieser Arbeit. Daß wir keinem blinden Robinsonkultus huldigen, dafür mögen die folgenden Betrachtungen zeugen. Dieselben wollen unsere Auffassung über die unterrichtlichen Aufgaben des Robinsonstoffes zum Ausdruck bringen, zugleich auch diejenigen Punkte andeuten, durch welche wir die Erreichung der erstrebten Ziele erwarten.

An Vollständigkeit und Durchsichtigkeit wird unsere Darstellung manches zu wünschen übrig lassen. Zur Erklärung und Beurteilung der empfundenen Mängel sei auf ein Wort Goethes verwiesen: „Zu vollenden ist nicht Sache des Schülers, es ist genug, wenn er sich übt!“

Die Einsetzung der Robinsonerzählung als konzentrierender Unterrichtsstoff für das zweite Schuljahr ist ein Gebot der Lehrplantheorie. Eine rechte pädagogische Würdigung der Robinsongeschichte kann daher nur unter steter Berücksichtigung ihrer Stellung im Lehrplane erfolgen. Hier er-

scheint sie als Vermittlungsstoff von der Märchenstufe zur Stufe thatsächlicher und historischer Auffassung der Dinge und Geschehnisse. Sie ist aber auch alleiniger Gesinnungsstoff im zweiten Schuljahre und muß als solcher unserem Erziehungsziele näher führen. Demnach sollen folgende Gesichtspunkte in den Mittelpunkt der Besprechung gerückt werden :

A. Der Robinsonstoff überbrückt die große Kluft, die in der Kindesseele zwischen der Phantasiewelt und der objektiven Welt besteht

1. durch Klärung und Erweiterung der ersten Raum- und Zeitvorstellungen,
2. durch Förderung der Erkenntnis und Bewältigung von Naturdingen und Naturverhältnissen an sich,
3. Durch Förderung der Erkenntnis der Beziehungen zwischen Natur- und Menschenleben.

B. Robinson versetzt die Schüler in ausreichendem Grade in die Kulturanfänge, erweckt dadurch im Zögling eine Vorahnung von historisch Gewordenem und bereitet das Verständnis für das historisch-kulturelle Material der Patriarchen- und Thüringer Landgrafenzeit zweckmäßig vor.

C. Als Gesinnungsstoff stellt die Erzählung durch Fortspinnung der im Märchenunterrichte erarbeiteten sittlichen Gebilde Kontinuität in der Charakterbildung her, indem die Geschichte darbietet:

1. Vollkommene Befriedigung des religiös-sittlichen Bedürfnisses auf der betreffenden Entwicklungsstufe überhaupt.
2. Erweiterung und Vertiefung der religiös-ethischen Bildungselemente bis zu dem Umfange, wodurch dem Schüler die Versetzung in die religiös-sittliche Denkungs- und Gefühlsart der Patriarchen- und Landgrafenzeit ermöglicht wird.

D. Wo sich im Laufe der Betrachtungen Gelegenheit bietet, sollen die für einen „Schulrobinson“ sich notwendig machenden Abweichungen vom Originaltexte begründet und

am Schluß die vorzunehmenden Veränderungen zusammengestellt werden. —

A. Der vermittelnde Charakter der Erzählung zwischen Phantasiewelt und objektiver Welt. Mit Rücksicht auf den Geisteszustand der Zöglinge im ersten Schuljahre ist hier folgendes als beachtenswert hervorzuheben.

Im Märchenunterrichte waltet die freie Einbildungskraft ohne Schranken. Dem „Durchschnittskinde“ steht zu jener Zeit weder quantitativ noch qualitativ zureichendes Vorstellungsmaterial zur Verfügung, um zu richtigen Urteilen über Zugehörigkeit gewisser Erscheinungen zu ihren Subjekten kommen zu können.*) Seine Vorstellungen sind noch nicht zu Begriffen verdichtet und zu festen Reihen verbunden. Das Thatsächliche in der Natur und Geschichte wird als solches vom Kinde nicht erkannt. „Daher ist jene harmlose Naivität vorherrschend, mit welcher sich der Schüler ungeprüft bei jedem sinnlichen Augenscheine und jeder ihm überlieferten Mitteilung beruhigt.“**) Das Maß aller Dinge ist ihm sein Ich. Die Wirklichkeit betrachtet das Kind als seinesgleichen. Seine Urteile sind unmittelbarer Ausdruck der jeweiligen Gemütszustände.

Im zweiten Schuljahre nimmt der Zögling in mehr spekulativer Geistesthätigkeit die ersten Anläufe zu einer der Wirklichkeit entsprechenden Auffassung und Bewältigung der Aufsendinge, und im Einklange mit dieser seiner fortschreitenden geistigen Entwicklung verläßt er nach und nach die Stufe der Identifizierung von Objekt und Subjekt. Es ist ihm darum im Unterrichte ein Vorstellungskreis darzubieten, der ein Heraustreten aus dem bisherigen Gemütszustande veranlaßt, und das Kind nötigt, die Dinge, mit denen es in Berührung kommt, nicht nur mit sich selbst, sondern auch miteinander zu messen und so der Wirklichkeit sich nähernde Urteile zu bilden.***) Nicht mit einem

*) Felsch Bem. z. Problem der kulturh. Stufen, Deutsche Blätter 1889, Nr. 11.

**) Maennel, Über Abstraktion, Gütersloh, Bertelsmann, S. 56.

***) Felsch, a. a. O.

Sprunge kann dieser Übergang geschehen, etwa durch Mitteilung fester Begriffe. Diese würde das Kind nicht fassen, weil in seinem Geisteszustande die Einbildungskraft noch überwiegt. Von pädagogischem Standpunkte aus muß der geistigen Entwicklungsstufe entschieden Rechnung getragen werden, und es kann und darf der Übergang nur in der Weise geschehen, daß die Phantasiethätigkeit fortgesetzt in reger Bewegung erhalten bleibt, ihr aber zugleich durch zunehmende Wirklichkeit Einschränkung in der früheren Willkür geboten und sie nach Willmanns Ausdruck zu einer Phantasie der Praxis wird. —

Die Robinsonerzählung besitzt zur Bewirkung dieses allmählichen Überganges zutreffende Eigenschaften. Sie bleibt mit dem Gedankenkreise der Märchenstufe und der Märchen selbst in Fühlung, führt aber zugleich in angemessener Steigerung hinüber zur Auffassung der realen Welt.**)

In erster Linie trägt dazu die eigentümliche phantasievolle Beschaffenheit des Geschichtsstoffes bei. Diese gestattet jedem Kinde, sich nach Maßgabe seines Vorstellungskreises ein individuelles Bild von den Einzelzügen der Geschichte zu bilden. Charakteristisch dabei ist aber das Gebundensein an gewisse Richtlinien, welche der Stoff der Phantasiethätigkeit vorschreibt. Es sind Raum- und Zeitvorstellung, sodann die Begriffe von Ursache und Wirkung, Möglichkeit und Unmöglichkeit, Notwendigkeit, die vorzugsweise hemmend in das vormals ungezügelte Schaffen der Einbildungskraft eingreifen. Mit diesen Faktoren zu rechnen, dazu zwingt den Schüler des Helden bittere Not, die in anderen Gestalten als hervorstechender Zug der Märchen die Kinder oft ergriffen hat. Dazu ist Robinsons Not eine absonderliche. Während in den Märchen Hilfe von vielen Seiten und auf wunderbare Art, im äußersten Falle durch unmittelbare Einwirkung Gottes, unvermutet gebracht wird, muß Robinson

*) Vgl. Dr. Ch. Mac Murry, Spezial Method, Bloomington 98, Seite 29 ff.

Not oder zur Errettung aus derselben dienen können. In der Teilnahme liegt das wunderbare Geheimnis, wonach sich unvermutet die schwächsten Schüler dem notwendigen Gange der Dinge leicht anpassen und im Überwinden der Hemmnisse selige Befriedigung finden.

Man muß dem Unterrichte selbst beiwohnen oder ihn längere Zeit erteilen, um sich mit den gehegten theoretischen Bedenken auszusöhnen. Respekt vor dem außerordentlichen Interesse, volle Überzeugung davon, daß die Kinder im Stoffe leben und weben, ganz darin aufgehen — auch nach den Unterrichtsstunden —, können dann nicht ausbleiben. Die zutreffendsten Auswege finden die Zöglinge, und wenn das kindliche Nachdenken keinen Rat mehr weiß, werden vom Lehrer angedeutete oder gegebene neue Hilfsquellen freudig begrüßt, geprüft und zweckentsprechend verwertet. Wer da sieht, wie sich die Schüler ihren „Robinson“ selbst schaffen, der wird sich kaum Direktor Hartmann anschließen, welcher die innere Verwandtschaft des Stoffes mit der kindlichen Geistesstufe im achten Lebensjahre leugnet und schon die Erfassung des Thatsächlichen in Abrede stellt. *)

Letztere Behauptung ist an dieser Stelle uns von besonderem Interesse. Mit ihrer Wahrheit müßte der Robinsonstoff als ungeeignet zur Lösung der an ihn gestellten ersten Aufgabe fallen gelassen werden. Versuchen wir deshalb, unsere gegenteilige Meinung zu begründen.

Mit Hartmann teilen wir die Überzeugung, daß im 8. Lebensjahre die freie Einbildungskraft im Kindesgeiste noch das Übergewicht besitzt. Deshalb können wir aber nicht schlechthin die Erfassung der realen Verhältnisse anzweifeln, die mit Raum- und Zeitvorstellungen notwendig verbunden auftreten. Ganz und gar fehlen eben diese Vorstellungen nicht im Bewußtsein des achtjährigen Kindes, und man kann in dieser Hinsicht niemals ein Vakuum im Vorstellungsinhalte annehmen. Es sind bereits unzählige Verhältnisse von „Nichtmehr“ und „Nochnicht“, wodurch allein das Zeitbewußt-

*) Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Sächs. Schulzeitung. Jahrg. 1887. No. 14—18.

sein hervorgerufen wird,*) im Leben und im Märchenunterrichte an das Kind herantreten. Ebenso sind dem Zöglinge außer seiner nächsten Umgebung deutlich voneinander geschiedene und unter sich verschiedene Örtlichkeiten bekannt geworden. Er hat die Märchenhandlungen sich auf mannigfachen Schauplätzen abspielend gedacht, und seine Phantasiegebilde darüber sind durch öftere Spaziergänge geklärt worden. Sein Denken hat sich immer nach gewissen Orts- und Zeitvorstellungen gerichtet und sich danach richten müssen. Ohne Zweifel ist daher von diesen ein ansehnlicher Teil im Vorstellungsschatze der Kinder vorhanden. Freilich meistens nur unbewusst hat der Zögling diese Vorstellungen im wirklichen oder phantasierten Handeln mitwirken lassen. Eine ununterbrochene Nötigung zur Festhaltung der Vorstellungen im Bewußtsein und zu dauernder Berücksichtigung derselben in der Denkarbeit gab der bisherige Unterricht nicht. Das Märchen gestattete freies, willkürliches Spiel mit Raum und Zeit.

Für die Übergangszeit von der Stufe des zunächst unbehinderten Vorstellungsspieles bis dahin, wo das Denken von gewissen, unveränderlich und unabänderlich wirkenden Mächten geleitet wird, dünkt uns nun die natürliche und didaktisch wertvolle Frage die zu sein: Vermag der Robinsonstoff diesem Übergange dadurch gerecht zu werden, daß er von des Zöglings Denkarbeit bewußtes Festhalten gewisser Raum- und Zeitvorstellungen und der mehrfach erwähnten Begriffe verlangt, aber doch nicht in solcher Bestimmtheit, die seiner Auffassung noch fremd, ja unfassbar ist? Mit anderen Worten: Vermag der Robinsonstoff jene Vorstellungen und Begriffe als führende Mächte leise und somit schulgerecht in das Geistesleben einzuführen?

Die eigentümliche phantasievolle Beschaffenheit der Erzählung nötigt zu entschiedener Bejahung der Frage. In die vom Stoff angeregte und unterhaltene Phantasiethätigkeit werden die betreffenden Vorstellungen und Begriffe als leitende Kräfte geradezu — wenn man den Ausdruck gebrau-

*) Volkmann, Lehrb. d. Psychol. Bd. II, S. 14.

chen kann — eingeschmuggelt. Der Wandel im Denken vollzieht sich ganz allmählich, und doch, worauf es vornehmlich ankommt, immer in inniger Verbindung mit der Geschichte, die der Fassungskraft niemals zu viel zumutet. Weil der Zusammenhang der Dinge und Begebenheiten mit Raum, Zeit etc. kein gegebener eiserner ist, so können die Schüler einen ihrer Einbildungskraft zusagenden, der Wirklichkeit mehr oder weniger näher kommenden herstellen. Das geschieht nun auch und zwar vom Anfang der Geschichte an nach ihrem Ende zu mit steter Annäherung an den wahren Umfang und Inhalt genannter Vorstellungen und Begriffe. Darüber haben uns mehrfache Erfahrungen belehrt, und so müssen wir auf Grund dieser die aufgeworfene Frage ebenfalls bejahen. Wir haben Kinder, die bisher an die Scholle gebunden waren, denen die Welt hinter dem nächsten Berge ihres Wohnsitzes mit einem Bretterverschlage endigte*), dann aber auch „vieltgereiste“ Zöglinge, welche tausenderlei gesehen hatten und von noch mehr Ungesehenem aus allen Ländern und Meeren zu erzählen wußten, in der Robinsonerzählung unterrichtet. Dort und hier sind die unterrichtlichen Erfahrungen und Erfolge wesentlich dieselben gewesen. Ort und Zeit der Handlung haben einer leichten Apperzeption nicht hindernd im Wege gestanden.**)

Vielmehr hat sich Zillers Wort bestätigt: „Durch das Fremde wird das Kind seiner Heimat nicht entrückt, und seine Welt wird ihm nicht genommen, sondern alle neuen Vorstellungen und Beschäftigungen, die der Unterricht darbietet, schliessen daran an.“***)

*) B. Goltz, Buch d. Kindheit.

**) Grundlg. 487, Lange, Über Apperzeption S. 51.

***) Man wirft oft die Frage auf: Was versteht ein Kind, dessen Wohnort nicht an einem größern Flusse liegt, von einem Meere, Schiffe, Hafen, von der Wichtigkeit des Feuerzeugs? Es soll damit das Vorhandensein und auch das Zusammenkommen jener Vorstellungen als psychologische Unmöglichkeit gekennzeichnet werden. Als einzige Antwort haben wir hier der Frage die andere entgegenzusetzen: Haben die Fragenden darin Erfahrungen gesammelt? Wir glauben es nicht, sonst würden sie schlagende Beispiele anzuführen wissen.

So lehnt sich die Vorstellung von der Insel unter des Lehrers Leitung eng an das Landschaftsbild der heimatlichen Umgebung an, natürlich nur insoweit, als es die Schüler zu übersehen vermögen. Das letztere geschieht nach Gröfse und Inhalt bei verschiedenen Schülern in verschiedener Weise. Die Kinder des zweiten Schuljahres können bei gleichguten Augen infolge geringer und mangelhafter Übung oft sehr ungleichmäfsig Dinge in der Form erkennen, resp. voneinander unterscheiden. Es sind mir Schüler vorgekommen, die unsere sich deutlich und scharf voneinander abhebenden Berge an der Saale aus geringer Entfernung nicht als verschiedene Höhen zu erkennen vermochten. Andere waren bereits so weit vorgeschritten, den natürlichen Horizont zu überschauen.

Die Vorstellungen dieser und jener Kinder von der Gröfse und der Bodengestalt der Insel müssen natürlich bedeutende Schwankungen aufweisen. Was schadet es aber, wenn einem geistig vorgeschrittenem Kinde der Anfang der Wasserfläche in der natürlichen Horizontlinie liegt, während ein anderes Kind die Grenze des Eilandes hinter naheliegenden Bergen und Hügeln, hinter Waldzügen oder gar Ackerfeldern annimmt? Für das Verständnis der Erzählung ist das ganz gleichgültig. Die Hauptsache ist doch die, dafs überhaupt die Vorstellung allseitiger Begrenzung durch Wasser und der dadurch bedingten Abgeschlossenheit im Schüler aufkommt. Obwohl in diesem Punkte die Unterstützungen durch heimatliche Vorstellungen sehr gering sind, so gewinnt doch jedes Kind phantasiemäfsig von der Insel einen bestimmten Begriff. Der Prüfstein für das Vorhandensein dieses Begriffes ist darin zu erblicken, dafs es keinem Kinde einfällt, an die Möglichkeit einer Selbstrettung Robinsons von dem Eilande zu denken.

Mit dem so gekennzeichneten Klarheitsgrade der Vorstellung über die Ortsbegrenzung kann man aber vollständig zufrieden sein. Der Abstand von der Wirklichkeit kommt dabei ganz aufser Betracht. Wenn irgendwo, so ist eben hier das Unterlaufen von falschen Vorstellungen kein grofser

Schade. Der Schwerpunkt liegt darin, daß sich die Kinder die Lage des Schauplatzes soweit korrekt vorstellen, um Robinson als einen an die Insel gebannten Menschen zu erkennen. Über die Frage des „Wo“ und „Wieweit“ der Insel reflektieren die Schüler noch nicht. Erst später, wenn Robinson die Umrisse eines andern Landes entdeckt, tritt sie in den Vordergrund, findet aber in der Erkenntnis von einem andern, seine Rettung nicht begünstigenden Eilande eine befriedigende Antwort.

Von der Insel selbst konstruiert sich das Kind aber ein äußerst lebhaftes Bild im Anschluß an die heimatlichen Vorstellungen. Für Jenaer Kinder gestaltet sich dasselbe etwa so: Unweit der Saale erhebt sich ein Felsen. In ihm befinden sich einige Höhlen, eine Quelle bricht daraus hervor. Davor breitet sich eine Wiese aus bis zum Saalufer. Hier sind an manchen sandigen Stellen Muscheln zu finden. Jenseits des Felsens gelangt man auf Berge, von denen man einen Überblick über das Saalthal hat. Der Bergabhang ist mit Wald bestanden, zeigt auch freie Plätze, wo dann und wann ein Hase oder Kaninchen anzutreffen ist. Aus der Ferne wird das Gekrächze auffliegender Häher hörbar. An manchen Stellen des Waldes schlingen sich Geißblatt-wilder Hopfen und Teufelszwirn von Baum zu Baum. -- Das sind einige von den vielen Verhältnissen und Dingen, die auf die Insel übertragen werden. Dabei stellen sich die Abweichungen davon wie von selbst ein, beleben und erhalten das Interesse.*)

Die viel gefürchtete und angefochtene Versetzung der Schüler über Länder und Meere hinweg, — die uns übrigens auf dieser Stufe aus psychologischen Erwägungen noch für unmöglich gilt —, in ein ihnen völlig fremd entgegengesetztes und fremd bleibendes Land ist also nur eine scheinbare. Im Grunde führt die Geschichte den Zögling vorherrschend auf das Feld seiner liebsten Vorstellungen und Erfahrungen.**)

*) Vergl. Willmann, Päd. Vorträge, Anmerk. 17. Hartmann, Sächs. Schulzeitg. 1887, Nr. 18. Lange, Apperzeption a. a. O.

**) Lange, Apperzeption a. a. O.

Noch deutlicher liegt das auf der Hand, wo es sich später um Robinsons tägliches Thun und Treiben handelt. Ihn als Jäger, Fischer, Handwerker, Tierfreund, sozusagen auch als Hausfrau u. s. w. zu beobachten und nachzuahmen, daran findet das Kind Vergnügen. Dabei erhellt die scheinbare Versetzung in fremde Regionen in pädagogischem Sinne als Notwendigkeit und Wohlthat. Zeitferne, Raumferne, das Fremdartige überhaupt, idealisieren und poetisieren.*) Sie rücken dadurch die Erfassung des Tatsächlichen in psychologische Nähe und geben den Anstoß dafür, daß das Kind die Verhältnisse und Dinge seiner Umgebung nicht als alltägliche hinnimmt, sondern darüber nachzudenken anfängt. Das in der Geschichte liegende Moment der Belehrung wird dadurch erst recht wirksam. Jetzt erwacht das Kind aus der Gegenwart, aus seinem mehr oder weniger träumerisch spielenden Zustande. In das kindliche Spiel mischt sich Ernst, und das ist für den Unterricht der richtige Angriffspunkt zur Annäherung des Gedankenkreises an die Wirklichkeit.

Aus der Geschichte kommt dem Schüler der Antrieb, mit Robinson gleiche Beschäftigungen zu treiben, ihn nachzuahmen. Ungezwungen tritt der Zögling mit seiner Umgebung in Beziehung. Unter Anspannung seines Willens wägt er diese und jene Gegenstände nach Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit mit Bezug auf die durch die Geschichte gegebenen Zwecke ab.

Lassen wir einige Beispiele dafür folgen, wie der Fortschritt im Denkprozesse, hervorgerufen durch die innige Teilnahme an des Helden Schicksalen, sich in der Nachahmung seines täglichen Thun und Treibens geltend macht.

Der schon genannte Felsen mit seiner Umgebung ist den Kindern bereits aus dem Märchenunterrichte bekannt. Er bildete seiner Zeit den Schauplatz für die Märchen: „Der Wolf und die sieben Geißlein“, — „Das Lumpengesindel“, — „Vom Tode des Hühnchens“. Der Felsen war der Nufsberg.

*) Volkmann, Lehrb. d. Psychol. Bd. I, 481.

Aus der Quelle wollte das Hähnchen einen Trunk Wasser für sein mit dem Erstickungstode ringendes Hühnchen holen. Im Walde am Bergabhänge wohnte der Wolf, dorthin ging die alte Geiß, um Futter zu suchen.

Wenn die Kinder an jenen Stellen weilten und ihre Märchen erzählten, so geschah das unter vollständiger Aufserachtlassung der sich vorfindenden Entfernungen und den damit in Verbindung stehenden Zeitlängen. Vom Nußberge aus fuhr das Lumpengesindel bis zum nächsten sichtbaren Gasthause die halbe Nacht hindurch. Das Hähnchen brauchte zur Herbeischaffung des Schluckes Wasser aus der wenige Schritte entfernten Quelle eine „kleine Ewigkeit“. Andernteils kehrte der Wolf von seinen Einkäufen im Krämer-, Bäcker- und Müllerhause nach wenigen Augenblicken zurück.

Jetzt, wo dieselbe Örtlichkeit der ideale Schauplatz für Robinsons Leben und Thaten ist, fangen gewisse Entfernungen und Zeitlängen eine wichtige Rolle zu spielen an.

Wenn sich Robinson in der ersten Zeit seines Aufenthaltes auf der Insel aus Furcht vor wilden Tieren nicht weit von der Höhle fortbewegt, so sind die Weglängen seiner Ausflüge dem Kinde bald nicht mehr gleichgültig. Es sucht in dem ihn bekannten Terrain Orte auf, von welchen man in einer bestimmten Zeit nach der Höhle zurückkehren kann. Dann wird die erste baumlose Fläche im Walde als der in der Geschichte auftretende Maisplatz angenommen. Der Weg danach wird von den Kindern selbst gegangen, und es heißt dann: Robinson mußte bis zum Maisplatze eine halbe Stunde gehen. Der „Ziegenplatz“ liegt eine Stunde von der Wohnung entfernt. Auf solchen Gängen lernt das Kind ein gutes Stück seiner näheren Umgebung kennen, und es prägt sich ihm davon ein klares, bestimmtes Bild ein. Dabei erfolgt die Übertragung der Vorstellungen von den durchwanderten Gebieten auf Robinsons Insel und erzeugt von der Beschaffenheit des Wohnortes des Helden ein immer lebhafteres und bestimmteres Bild. Für das zeitliche Vorstellen ist es dabei von großem Vorteile, daß es in Verbindung von bestimmten Ausdehnungen im Raum auftritt. Das Kind faßt das Neben-

einander im Raum viel leichter auf, als das Nacheinander in der Zeit. Über räumliche Ausdehnungen besitzt es früher inhaltvolle Vorstellungen als über zeitliche. Am ehesten erhält die Vorstellung der Zeitdauer einen der Wirklichkeit nahe kommenden Inhalt, wenn sie als Zeitmaß für eigens ausgeführte Zurücklegung bestimmter Wegstrecken aufgefaßt wird.

Auf die Bildung der Zeitvorstellungen von diesem Gesichtspunkte aus weist auch das tägliche Leben hin. Die Kinder wissen z. B. ziemlich sicher, wie lange sie von der Wohnung aus bis zur Schule zu gehen haben.

Man wird darum mit Recht behaupten dürfen, daß die Schärfung des Bewußtseins für bestimmte räumliche und zeitliche Vorstellungen durch den Robinsonstoff naturgemäß erfolgt, zumal sich dabei das Bedürfnis nach einer Uhr wie von selbst einstellt. Geht Robinson daran, sein Leben durch die verschiedensten Vorsichtsmaßregeln zu schützen und dasselbe durch allerhand Vorkehrungen und Einrichtungen sich so erträglich wie möglich zu machen, so ist es dem Kinde geradezu inneres Bedürfnis, sich in gleichen Thätigkeiten zu versuchen, und indem der Zögling solche Arbeit vornimmt, wird ihm bei stets lebendiger Teilnahme diejenige Belehrung zu teil, die ihn mit der Beschaffenheit der Naturdinge vertraut macht.

Es handelt sich um die Herstellung eines Spießes, dazu soll ein passender Stein gesucht werden. Anfangs sind die Kinder nicht sehr wählerisch, und der erste beste Sandstein wird für zweckentsprechend befunden, wenn er nur eine Spitze hat. Bald aber erweist sich dessen Härtegrad als ungenügend zur Erfüllung der an ihn gestellten Anforderungen. Nun geht es auf die Suche nach einem brauchbareren Minerale, und da sind die Zöglinge nicht mehr so voreilig in ihren Urteilen und Entscheidungen. Mit prüfendem Blicke sehen sie über minderwertige Ware weg und suchen aus den passenden Objekten wieder die besten aus.

Sollen dann Pfeil, Bogen, Korb, Tasche, Schuhe u. s. w. gearbeitet werden, so steht dabei immer die Frage nach ge-

eignetem Materiale, wie es die Natur darbietet, im Vordergrund des Interesse. Viele Pflanzen müssen wegen unzulänglichen Eigenschaften zur Seite geschoben werden, und oft gelingt es erst nach langer Mühe, die gesuchten Stoffe zu entdecken. Die mit so bestimmten und interessanten Zielen unternommenen Wanderungen in die Natur sind wirkliche Entdeckungsreisen. Sie liefern reichliche und im Geiste haftende Belehrungen. Auf solchen Ausflügen werden empirisches und spekulatives Interesse unausgesetzt angeregt und treten einander in ergänzende Wechselwirkung. Beide Interessen richten sich auf das Erkennen der Beschaffenheit von Naturdingen. Der Anlaß zu den prüfenden Betrachtungen vieler Gegenstände und Erscheinungen geht von Robinsons Bedürfnissen zur Erhaltung seines Lebens und zur Verschönerung desselben aus. Die gesammelten Erfahrungen und alle spekulativen Einfälle werden sodann auf Robinsons Lebenslage und Lebensbedürfnisse in Anwendung gebracht und damit kommt und wächst die Einsicht in die Beziehungen des Menschen zu den Naturdingen, in des Menschen Abhängigkeit von der Natur.

Nicht minder fördernd erweist sich die Robinsonerzählung der Pflege des ästhetischen Interesse. Sie liefert dem „malenden Zeichnen“ eine Menge passenden Stoff. Sehr wichtig dabei, weil auch der phantasierenden Geistesthätigkeit des Kindes ganz entsprechend, ist der Umstand, daß der Zögling aus der Erzählung reichlich Anregung zu zeichnerischen Selbstproduktionen empfängt. Sodann knüpft sich an die Beschäftigung mit Naturdingen, Gerätschaften Robinsons etc. ein Fortschreiten in der Formenauffassung. Indem der Schüler bestimmte Gegenstände betrachtet, faßt er deren Umrisse schärfer auf, und sobald er es unternimmt, die bestimmten Formen malend korrekt wiederzugeben, wird sein ästhetisches Urteil fortwährend herausgefordert.

So führt der Robinsonstoff den drei Interessen der Erkenntnis reiche, die intellektuelle Entwicklung natürlich leitende Nahrung zu, und damit scheint er uns, soweit der

erste Punkt unserer Besprechung in Betrachtung kommt, rechter Art zu sein und am rechten Platze zu stehen.

B. Der vorbereitende Charakter auf den Geschichtsunterricht.

Es ist hier Antwort auf die Hauptfrage zu geben, wodurch der Robinsonstoff geeignet wird, eine Vorstufe für den Geschichtsunterricht zu bilden. Im allgemeinen wird die Antwort auf den Beweis hinauslaufen, daß der Stoff den Zöglingen ein gewisses Verständnis von den Anfängen der menschlichen Kultur übermittelt. Dabei darf aber an dieser Stelle nur an die „materielle“ Seite der Kultur gedacht werden. Diese Kultur ist Produkt menschlichen Nachdenkens und Schaffens, herausgewachsen aus dem Kampfe ums Dasein und immer weiter darin emporgestiegen. Sie verstehen, heißt in die Entwicklung der menschlichen Arbeit in ökonomischer, technologischer und ästhetischer Hinsicht eindringen. Damit erlangt der Begriff der menschlichen Arbeit eine hohe pädagogische Bedeutung.*) Für unsern Zweck finden wir darin diejenigen Momente enthalten, die im Kinde eine Vorahnung für historisches Werden und Vergehen zu erwecken vermögen. Entsprechend dem Umfange, womit sich das Kind in die Anfänge der menschlichen Arbeit verständnisvoll einzuleben vermag, wachsen oder verringern sich die psychologischen Bedingungen für eine historische Auffassungs- und Denkweise. Dieser Gedanke dürfte wohl auf der Hand liegen. Es wird deshalb hier zunächst darauf ankommen, am Robinsonstoffe darzuthun, ob er dem Schüler die Augen für die ersten Kulturanfänge und Kulturfortschritte öffnen kann.

Daß „Robinson“ die Entwicklung der Kultur von ihren ersten Anfängen an repräsentiert, ist wohl ohne Zweifel: er giebt ein treues Abbild davon. „Auf seiner Insel ist Robin-

*) Der Begriff der menschlichen Arbeit ist von Dr. O. W. Beyer als pädagogisches Problem aufgestellt worden in seinem Buche: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“. Leipzig 1885, Verlag v. Reichardt. Leider haben die dort angeregten Gedanken bisher zu wenig Berücksichtigung gefunden. Vgl. Rein, 1. Schuljahr, 5. Aufl. S. 44 ff.

son gleichsam ein der Urperiode angehörender Mensch.“ Er hat keinen Anteil an dem Segen der Kultur unserer Zeit, den auch die Kinder genießen. Mit den einfachsten Mitteln, wie sie die Natur darbietet, fängt er, getrieben von bitterer Not, das ungeheure Kulturwerk von vorne an und erreicht durch anstrengende, mühevollen Arbeit eine verhältnismäßig hohe Stufe. Die zutreffendsten Einzelzüge aus der Erzählung illustrieren die Entwicklung von Schritt zu Schritt. Auf die Darlegung dieser Einzelheiten können wir verzichten. Im vierzehnten Jahrbuche d. V. f. w. Päd. ist in überzeugender Weise darüber von Zillig gesprochen. Statt dessen sei die psychologische Frage über die Möglichkeit der erwarteten Wirkung auf den Zögling etwas eingehender erörtert und zwar unter Anlehnung an einige zu motivierende Abweichungen vom Originaltexte.

Erfahrung und sich darauf stützende psychologische Erwägungen haben die Überzeugung reifen lassen, daß der Robinsonstoff nur dann seine Aufgabe als Vorstufe für den Geschichtsunterricht in ausreichendem Maße erfüllen kann, wenn die Zöglinge den Helden nach dem Vorgange Rousseaus, Campes und Gräbners durch zwei Kulturperioden, die Urperiode und die moderne,*) verfolgen. Es wird sonst den Schülern gerade dasjenige vorenthalten, was das Verständnis für die Kulturarbeit anzubahnen in der Lage ist. Fragt man sich, woran es eigentlich Robinson nach dem Originaltexte mangelt, so kommt man zu dem Schlusse, daß ihm weiter nichts abgeht, als die durch eine soziale Gemeinschaft bedingte Kraft und die mit dem Gemeinschaftsleben verbundenen Annehmlichkeiten. Äußerlich genommen, ist Robinson im Besitze alles dessen, was zu einem ruhigen Leben nötig ist, oder er kann es mit Hilfe seiner Mittel leicht herstellen. Diese Behauptung mag gewagt klingen.

*) Es kann sich hierbei nicht um ein Verstehen der modernen Kultur handeln. Die das Kind umgebenden kulturellen Tatsachen treten aber von selbst in Gegensatz zu Robinsons ganzer Lebensweise. Diesen Gegensatz suchen wir, wie später gezeigt wird, auszunutzen, um im Kinde den Gedanken des Werdens der Dinge deutlich hervorzukehren.

Man denke sich aber in die Phantasiethätigkeit des Kindes hinein und die Sache wird anders. Robinson ist im Besitze von Schufswaffen, die Thatsache genügt dem Knaben vollständig, um den Bedrängten damit alle Gefahren spielend überwinden zu lassen. Mit der Flinte in der Hand vermag Robinson „die Welt zu erobern“. In ähnlichem Sinne urteilt der Schüler, und erhält später im Kampfe gegen die Wilden sozusagen die Bestätigung für die Richtigkeit seiner Phantasiegebilde. — Mit Beil und Säbel können ebenfalls allerhand Wunderthaten vollbracht werden. Dazu sind Hammer, Zange, Nägel, Säge vorhanden: mit Leichtigkeit läßt sich damit für Unterkunft und bequeme Einrichtungen sorgen. Kleidungsstücke und sogar Feuer hat Robinson, also fast alles wie — heute. Deshalb erzählt auch der Schüler leicht hin, als wären alle Leistungen Robinsons selbstverständliche Dinge. Wo bleibt da der Einblick in den „ungeheuern Aufwand von Mühe und Arbeit, von Mut, Kraft und schlauser Berechnung“, mit welchen der Mensch — oder die Menschheit — nach und nach in kultureller Hinsicht eine Stufe nach der andern erstiegen hat? Offenbar ist der Teil des Stoffes, welcher Anregung über die Frage des Woher giebt, unzulänglich, um das Werden und Gewordensein der Dinge ahnen zu lassen. Der Def. Robinson läßt die kindliche Einbildungskraft zu ausgedehnt in den gewohnten Bahnen weiterschreiten und regt deshalb die Reflexionsthätigkeit zu wenig an.

Mit Ziller wäre darauf zu antworten, daß es im zweiten Schuljahre vorzugsweise auf ein Sicheinleben in das moderne Bewußtsein ankommt. Zugegeben, aber — wie wird dieses Ziel am besten erreicht? Auf keinen Fall dadurch, daß man des Kindes Denken vollständig in der Gegenwart gefangen hält. Seine Aufmerksamkeit kann sich hier zum größten Teile nur auf die rein äußerliche Seite unserer modernen Kulturgegenstände erstrecken; die komplizierte Art ihrer zweckmäßigen Verwendbarkeit ist einem achtjährigen Knaben noch ein Buch mit sieben Siegeln. Infolgedessen erscheint ihm seine Umgebung in ihrem Alltagskleide einerseits zu bekannt und prosaisch, andererseits

son gleichsam ein der Urperiode angehörender Mensch.“ Er hat keinen Anteil an dem Segen der Kultur unserer Zeit, den auch die Kinder genießen. Mit den einfachsten Mitteln, wie sie die Natur darbietet, fängt er, getrieben von bitterer Not, das ungeheure Kulturwerk von vorne an und erreicht durch anstrengende, mühevollen Arbeit eine verhältnismäßig hohe Stufe. Die zutreffendsten Einzelzüge aus der Erzählung illustrieren die Entwicklung von Schritt zu Schritt. Auf die Darlegung dieser Einzelheiten können wir verzichten. Im vierzehnten Jahrbuche d. V. f. w. Päd. ist in überzeugender Weise darüber von Zillig gesprochen. Statt dessen sei die psychologische Frage über die Möglichkeit der erwarteten Wirkung auf den Zögling etwas eingehender erörtert und zwar unter Anlehnung an einige zu motivierende Abweichungen vom Originaltexte.

Erfahrung und sich darauf stützende psychologische Erwägungen haben die Überzeugung reifen lassen, daß der Robinsonstoff nur dann seine Aufgabe als Vorstufe für den Geschichtsunterricht in ausreichendem Maße erfüllen kann, wenn die Zöglinge den Helden nach dem Vorgange Rousseaus, Campes und Gräbners durch zwei Kulturperioden, die Urperiode und die moderne,*) verfolgen. Es wird sonst den Schülern gerade dasjenige vorenthalten, was das Verständnis für die Kulturarbeit anzubahnen in der Lage ist. Fragt man sich, woran es eigentlich Robinson nach dem Originaltexte mangelt, so kommt man zu dem Schlusse, daß ihm weiter nichts abgeht, als die durch eine soziale Gemeinschaft bedingte Kraft und die mit dem Gemeinschaftsleben verbundenen Annehmlichkeiten. Äußerlich genommen, ist Robinson im Besitze alles dessen, was zu einem ruhigen Leben nötig ist, oder er kann es mit Hilfe seiner Mittel leicht herstellen. Diese Behauptung mag gewagt klingen.

*) Es kann sich hierbei nicht um ein Verstehen der modernen Kultur handeln. Die das Kind umgebenden kulturellen Tatsachen treten aber von selbst in Gegensatz zu Robinsons ganzer Lebensweise. Diesen Gegensatz suchen wir, wie später gezeigt wird, auszunutzen, um im Kinde den Gedanken des Werdens der Dinge deutlich hervorzukehren.

Man denke sich aber in die Phantasiethätigkeit des Kindes hinein und die Sache wird anders. Robinson ist im Besitze von Schusswaffen, die Thatsache genügt dem Knaben vollständig, um den Bedrängten damit alle Gefahren spielend überwinden zu lassen. Mit der Flinte in der Hand vermag Robinson „die Welt zu erobern“. In ähnlichem Sinne urteilt der Schüler, und erhält später im Kampfe gegen die Wilden sozusagen die Bestätigung für die Richtigkeit seiner Phantasiegebilde. — Mit Beil und Säbel können ebenfalls allerhand Wunderthaten vollbracht werden. Dazu sind Hammer, Zange, Nägel, Säge vorhanden: mit Leichtigkeit läßt sich damit für Unterkunft und bequeme Einrichtungen sorgen. Kleidungsstücke und sogar Feuer hat Robinson, also fast alles wie — heute. Deshalb erzählt auch der Schüler leicht hin, als wären alle Leistungen Robinsons selbstverständliche Dinge. Wo bleibt da der Einblick in den „ungeheuern Aufwand von Mühe und Arbeit, von Mut, Kraft und schlauer Berechnung“, mit welchen der Mensch — oder die Menschheit — nach und nach in kultureller Hinsicht eine Stufe nach der andern erstiegen hat? Offenbar ist der Teil des Stoffes, welcher Anregung über die Frage des Woher giebt, unzulänglich, um das Werden und Gewordensein der Dinge ahnen zu lassen. Der Def. Robinson läßt die kindliche Einbildungskraft zu ausgedehnt in den gewohnten Bahnen weiterschreiten und regt deshalb die Reflexionsthätigkeit zu wenig an.

Mit Ziller wäre darauf zu antworten, daß es im zweiten Schuljahre vorzugsweise auf ein Sicheinleben in das moderne Bewußtsein ankommt. Zugegeben, aber — wie wird dieses Ziel am besten erreicht? Auf keinen Fall dadurch, daß man des Kindes Denken vollständig in der Gegenwart gefangen hält. Seine Aufmerksamkeit kann sich hier zum größten Teile nur auf die rein äußerliche Seite unserer modernen Kulturgegenstände erstrecken; die komplizierte Art ihrer zweckmäßigen Verwendbarkeit ist einem achtjährigen Knaben noch ein Buch mit sieben Siegeln. Infolgedessen erscheint ihm seine Umgebung in ihrem Alltagskleide einerseits zu bekannt und prosaisch, andererseits

aber unverständlich. Von tiefgehendem, anhaltendem Interesse kann unter solchen Umständen im Unterrichte wenig die Rede sein. Oft hat der Lehrer, — will er nicht durch vom Hauptziele ableitende Nebensachen das Interesse lebendig erhalten —, mit einer gewissen Gleichgültigkeit zu kämpfen. Natürlich ist es dann um „das Sicheinleben in das moderne Bewußtsein“ geschehen. Um vieles günstiger gestaltet sich die Sache, haben die Kinder Robinson erst eine Zeitlang mit seinen einfachen Mitteln den Kampf ums Dasein führen sehen. Das erstrebte Unterrichtsziel nähert sich dadurch sehr, es führt jetzt ein direkter Weg zu ihm. Aus dem Ringen, Streben und den erlangten Erfolgen Robinsons empfängt der Zögling ganz neue Gesichtspunkte zur Betrachtung des gegenwärtigen Kulturzustandes. Dieser bietet sich ihm in allen seinen Teilen als etwas weit Vollkommneres dar. Der Kontrast von ehemals und jetzt tritt auf und wird zu einem Hebel für Interesse und Reflexion. Jetzt fängt das Kind wirklich an, die Dinge unter sich und im Verhältnis zum menschlichen Leben abzuwägen, und damit stellen sich die Voraussetzungen zur Schärfung des Bewußtseins für Gegenwart und Vergangenheit ein. Allein in diesem Kontraste ruhen die Momente, welche „Robinson“ nach der materiell-kulturellen Seite zum „Präludium für die Historie“ erheben.

„Damit etwas als vergangen erkannt werde, muß es auf ein anderes bezogen werden, das wenigstens für den Akt dieser Beziehung feststeht.“*) Zur Vornahme gegenseitiger Beziehungen zwischen Dingen und Zuständen von vormals und heute giebt aber die Robinsonsgeschichte, in welcher der Held zwei scharf geschiedene Kulturepochen durchlebt, den meisten Anlaß. Es ladet dort jedes wichtige Ereignis in Robinsons Leben die Schüler zu Vergleichen mit ihren eigenen Verhältnissen ein, und fördert auf diese Weise in ihnen Erkenntnis und Wertschätzung des Segens der Jetztzeit.**)

*) Volkmann, Lebrb. d. Psycholog. Bd. II, 12.

**) „Die Geschichte muß den Eindruck des Vergangenen und Alter-

Welches Vorstellungsmaterial dabei als feststehendes für den Akt der Beziehungen im Kinde anzunehmen ist, wird sich schwerlich streng auseinander halten lassen. Psychologisch hat die Vorstellung des Gegenwärtigen dafür zu gelten. *) Dasselbe fällt aber in der Seele nicht immer mit der wirklichen Gegenwart zusammen. Für einen Schüler, der sich lebhaft in Robinsons Lage versetzt, mit ihm denkt und fühlt, sind die von da ausgehenden Vorstellungen die herrschenden, gegenwärtigen und feststehenden. Sie sind ihm Maßstab zur denkenden Betrachtung seiner und unserer Verhältnisse und Zustände. **) Freilich spielt sich auch der umgekehrte Gang in der Kindesseele ab. Auf jeden Fall kommt aus der Erzählung die Anregung zu ungezwungener Anstellung von Vergleichen, ebenso auch dasjenige Maß von geistiger Spannkraft, welches die Abstraktionsthätigkeit der Kinder einleitet und ihr überall Vorschub leistet.

Möglich werden die hervorgehobenen Wirkungen der Robinsongeschichte auf die Schüler nur dann sein, wenn der Stoff in seinen Abweichungen vom Original auch noch voll und ganz der Apperzeptionsstufe der Zöglinge entspricht. Bisher wurde diese Annahme verneint. „Zu einer so weitgehenden Umarbeitung des Originals — nämlich im Sinne von Rousseau, Campe und Gräbner — haben wir uns nicht entschließen können. Denn es hiefse der Apperzeptionskraft der Kinder zu viel zugemutet, das aufzufassen, wie ein Mensch ohne alle Hilfsmittel, ganz von vorn beginnend, sich nach und nach die Natur zu unterjochen vermag.“ Das ist die in den „Schuljahren“ vertretene Ansicht. ***) Wir teilen diese Auffassung nicht mehr, halten vielmehr einen „Schulrobinson“ im Anschluß an die Gräbnersche Bearbeitung

tümlichen machen. So redet sie eindringlicher zu den Menschen, wie auch derjenige der beste Prophet zu sein scheint, der ein Fremder ist.“ Ziller, Allg. Päd. 192.

*) Volkmann, Bd. II, 12.

**) „... und ein geheimer Instinkt liefs mich nicht ruhen, bis ich unsere Miliz ins Antike umgeschaffen hatte.“ (Wilh. Meisters Lehrjahre.)

***) Rein, II. Schulj. S. 11.

Aus d. Päd. Univ.-Sem. zu Jena. V.

für leichter apperzipierbar. Die Gründe dafür liegen ziemlich nahe. Unbestritten ist die Geschichte in der veränderten Form phantasievoller, poesievoller, darum für das Kind zunächst leichter faßbar und interessanter. Wenn am Eingange unserer Besprechung mit Nachdruck der eigentümlichen phantasievollen Stoffbeschaffenheit gedacht wurde, so ist hier ergänzend hinzuzufügen, daß die dort darauf bezogenen Sätze in vollem Maße erst an einem die Urperiode durchlebenden Robinson zur Geltung kommen können. Da vollzieht sich der Bruch mit der eingebildeten Welt der Märchen lange nicht so jäh, und es ist ein „sanftes Hinüberleiten“ in das Reich der Wirklichkeit wohl zu spüren. Der „Urmensch“ Robinson ist in allen seinen Lebenslagen, in allem Denken und Handeln der kindlichen Einbildungskraft viel genehmer. Man bedenke dazu z. B. folgendes: In Def. Erzählung wird Robinsons Thätigkeit, die seiner häuslichen Einrichtung gilt, durch die vom Schiffe geretteten Mittel und Werkzeuge eine bestimmte Entwicklungsbahn vorgezeichnet, von der es kein Abweichen giebt. Mit einem Schlage wird die Phantasie an den realen Wert jener Dinge gebunden, dessen Aufserachtlassung das Leben und die Märchen vollkommen gestatteten. Diese plötzliche und starke Einengung der Einbildungskraft überwindet das Kind auch nur scheinbar. Seine Erzählungen liefern dafür einen deutlichen Beweis. Verlaufen dieselben formell auch glatt, so fehlt darin doch das eigentlich Plastische, nämlich das Hervorheben und Ausmalen konkreter Einzelzüge. Das Kind erzählt von Robinsons Arbeiten so in Bausch und Bogen: „Robinson hatte nun keinen Tisch und Stuhl; da nahm er die Säge und sägte ein paar Bretter zurecht. Dann nagelte er Beine darunter und hatte nun einen Tisch und Stuhl fertig.“ Solche Leistungen der Schüler, die sich in schematischen Vorstellungen kundgeben, zeigen ein geringes Maß innerer Verarbeitung des stofflichen Inhaltes; sie kennzeichnen sich als einfache Reproduktionen von gelegentlich Gesehenem, aus denen weder Phantasiethätigkeit noch Verstandesthätigkeit hervorleuchtet.

Man kann unter den gegebenen Verhältnissen nichts Besseres vom Schüler erwarten. Mit psychologischer Notwendigkeit muß er am Äußerlichen haften, weil das gegebene Material die ganze Entwicklung der Handlung voraussagt, der Phantasiebethätigung also wenig Anregung giebt, dem Verstande aber Unfaßbares vorlegt. Um wie viel lebensvoller gestalten sich dagegen die Bilder, welche der Zögling entwirft, sobald er Robinson von allen heimatlichen Hilfsmitteln entblößt weiß. Die Anfertigung der einfachsten Hausgeräte ist dann ein kleines Problem, das nicht leichtthin mit dem Munde gelöst werden kann. Ist der Gedanke der Herstellung gefaßt, so liegt seine Verwirklichung noch in weiter Ferne. Unmöglich können die Hausgeräte so wie die unsrigen ausfallen. Wie mögen sie zustande kommen und aussehen? In dieser Frage liegt für das Kind ein ungeheurer Forschungsreiz nach Mitteln und Wegen zur Verwirklichung des Gedankens. Jetzt setzt die Phantasiethätigkeit in freier und lebhafter Entfaltung ein. In seiner Vorstellungswelt zieht das Kind sozusagen auf Entdeckungsreisen aus; es reproduziert alte, kombiniert und produziert daraus für sich neue Vorstellungsbilder. Nun entsteht über die Anfertigung von Tisch und Stuhl diese Erzählung: „Robinson wollte sich nun einen Tisch und Stuhl bauen. Das ging aber nicht so schnell, denn er hatte keine Säge, keinen Hammer, keine Zange und keine Nägel. Robinson konnte sich darum keinen Tisch von Holz machen. Er hatte aber nicht weit von seiner Höhle am Felsen schöne glatte Steine gesehen. Ei, dachte er, da kann ich mir einen Tisch aus Steinen bauen. Er suchte nun die besten Steine aus, trug sie in die Höhle und baute einen viereckigen Haufen so hoch wie ein Tisch. Oben darauf legte er recht breite Steine. Die sahen aus wie eine Tischplatte. Es waren aber noch Ritzen und Löcher darin. Robinson wollte aber die Tischplatte schön glatt haben. Da nahm er vom Meere Schlamm und schmierte die Löcher zu, der Schlamm wurde trocken, und nun war der Tisch ganz glatt. Robinson deckte auch große Blätter auf den Tisch, und das sah recht hübsch aus.

Als der Tisch fertig war, baute Robinson auch einen Stuhl. Er machte ihn auch aus Steinen. Eine Lehne kam aber nicht daran, und da sah der Stuhl wie eine Bank aus. Es saß sich sehr hart darauf. Da deckte Robinson Moos über die Steine, und nun saß es sich ganz gut darauf.

Der Tisch und der Stuhl waren nun fertig. Robinson konnte sie aber nicht von einer Ecke in die andere stellen. Und wenn sich Robinson auf den Stuhl setzte, konnte er seine Beine nicht unter den Tisch stecken, weil überall Steine waren. Robinson freute sich aber über seinen Tisch und Stuhl.“

Aus einem solchen Bilde, mag es auch noch so kindlich klingen, oder gerade deshalb, spricht Leben. Es macht sofort den Eindruck von etwas selbstthätig Erarbeiteten. Liegt darin an sich schon ein hoher pädagogischer Wert, so muß man die Freude dazu rechnen, welche den Kindern der Erfolg ihrer Denkarbeit gewährt. Diese Freude ist derjenigen eines Gelehrten vergleichbar, die derselbe bei Entdeckung einer unbekannten Wahrheit empfindet, denn hier und dort entspringt daraus der Antrieb zu rastloser, selbstthätiger Weiterarbeit. Gar bald strömt der Drang nach Vervollkommnung, der Robinson beseelt, in die Schüler über und wird für diese ein unversieglicher Quell für Interesse und Selbstthätigkeit.

Selbstthätiges Interesse, der Drang nach Vervollkommnung spinnen sich an der Hand der Gräbnerschen Ausgabe auch nach dem Unterrichte ganz von selbst fort im kindlichen Spiele und zwar in raschester Weise.*) Alles, was Robinson unternimmt und sich mit den einfachen Naturmitteln erarbeitet, das vermag ihm das Kind nachzuthun, und es thut es auch. Da werden spitze, scharfe Steine gesucht, um sie als Messer, Pfeil, Spieß, Hacke, Spaten in Anwendung zu bringen, aus rohen Hölzern entstehen durch gegenseitige Befestigung mittelst Grashalmen oder Schlingpflanzen bewegliche Gerätschaften, wie Tisch, Stuhl und Bank. Welch hohe

*) Vgl. Herbart, *Ausg. Willmann* Bd. I, 113 ff.

Belehrung die Zöglinge aus dieser spielenden Beschäftigung schöpfen, davon erhält der Lehrer täglich Zeugnis. Er muß sich oft wundern, auf welche trefflichen Einfälle das Kind außer der Schulzeit gekommen ist, um Robinson das Leben zu verschönen, er wird daraus dann auch die Gewißheit erhalten, daß sich seine Schüler phantasiemäßig vollkommen in Robinsons Lage zu versetzen vermögen. Die Erklärung dieser Thatsache wird er in der poesievollen Beschaffenheit der Erzählung finden. Das Poetische ist es, welches einen Zauberduft um die kindlichen Anschauungen vergangener Tage hüllt und lebenerweckend auf geistigem Gebiete wirkt. Dadurch macht der Stoff den Schüler nirgends passiv und mutet ihm keine peinliche Verleugnung der eigenen Beweglichkeit zu. *)

Wie nüchtern ist dagegen der Def. „Robinson“. Sein Leben verläuft, bis auf einige außergewöhnliche Lagen und abenteuerliche Ereignisse, vollständig normal. Zu einer so innigen Vertiefung in des Helden Schicksale, von der so eben die Rede war, läßt das Original die Schüler nicht kommen, und dadurch wird das Material zur Förderung der Interessen der Erkenntnis stark gemindert. In folgerichtigem Zusammenhange damit, namentlich aber auch mit dem Mangel des Poetischen, — das so anregend auf das geistige Leben wirkt, daß alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen beginnen müssen **) —, erleidet dann auch der religiös-sittliche Bildungswert des Stoffes starke Einbuße. Wo der ideale Umgang mit Robinson am ausgedehntesten und innigsten ist, da entwickeln sich am sichersten religiöse Gefühle und ethische Urteile. Dieser Umgang gestaltet sich unseres Erachtens unter Zugrundelegung des Gräbnerschen Textes am intensivsten. Der Schüler vertieft sich dort ganz in alle Einzelheiten der Geschichte und malt sie mit epischer Breite aus. Das zeugt unter allen Umständen von Erfassung der Situation, und damit erfährt der Zögling an sich selbst,

*) Herbart a. a. O.

**), Ziller, Grundleg.

wie dornenvoll Robinsons Leben ist, er teilt gewissermaßen Angst, Sorge und Arbeit mit dem Verlassenen, erhebt sich aber auch mit ihm aus aller Not. Das in solchen wehevollen Stunden „des Lebens in Robinson“ gesprochene „Gott sei Dank!“ bei Errettung aus einer Not, oder bei Erreichung eines gesteckten Zieles entspringt hier sicherlich, — oder für mich sonst nirgends —, dem innersten religiösen Empfinden. Ebenso haftet den alsdann gefällten ethischen Werturteilen Wärme und Überzeugungstreue an. Und wenn dann der Schüler nach der Schulzeit aus eigenem Antriebe „seinen Robinson“ nachahmt, so glaube man ja nicht, darin nur bedeutungslose oder gar bedenkliche Spielerei suchen zu müssen. Gewiss findet das Kind Vergnügen an dieser nachahmenden Tätigkeit und unternimmt sie auch wohl aus genanntem Grunde. Nimmermehr kann das aber ein Schade sein. Das Spiel erhält eine ernste Seite. Während desselben steht dem Schüler die Gestalt Robinsons immer vor Augen, und gerade hier öffnet sich dem Kinde der Blick in Robinsons seelisches Leben, hier prägt sich der geistige Rapport am deutlichsten aus. Es strömen Robinsons Gefühle in das Kind über, und letzteres überträgt seine eigenen auf den von ihm Geliebten. Auf diese Weise verwächst das religiös-ethische Material mit dem täglichen Thun und Treiben in der Natur: Naturreligion und religiöses Empfinden im täglichen Leben werden erweckt und gefördert.

Alle diese Gründe sprechen für die Wahl eines „Schul-robinson“ auf der Grundlage der Gräbnerschen Umarbeitung. Ein solcher „Robinson“ liegt infolge seiner phantasievollern und poesievollern Beschaffenheit dem siebenjährigen Kinde psychologisch näher, er ist in religiös-ethischer Hinsicht bildender, er ist mit Bezug auf Übermittlung von Naturerkenntnis lehrreicher und liefert endlich deutlichere Beziehungen zum historisch Gewordenen im allgemeinen und zum spätern Geschichtsunterrichte im besondern. Doch die veränderte Fassung der Erzählung bedarf einer weitem Rechtfertigung. Es erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob das Kind dadurch, daß es Robinson erst auf modernem Kultur-

boden, dann in der Urperiode und zuletzt wieder in der Neuzeit stehen sieht, nicht verwirrt wird. Die Beantwortung dieser Frage erheischt zuvor Erledigung folgender Vorfrage: Ist der Robinsonstoff im Sinne Zillers überhaupt zu den Kulturstoffen zu rechnen? Hartmann verneint die Frage, und ihm schließt sich Lange an. Ersterer sagt: „Robinson“ gehört nicht in die Reihe der deutschen Kulturstoffe, ist überhaupt kein eigentlicher Kulturstoff. Letzteres deshalb, weil er aus der obersten Kulturstufe plötzlich in die unterste zurückversetzt, um sich jener wieder allmählich zu nähern. Vom eigentlichen Kulturstoffe verlangen wir aber, daß er sich auf dem Boden einer Kulturstufe halte. Dazu gesellt sich der Zwiespalt, welcher zwischen Robinsons geistigem Zustande, der doch auf der höheren Kulturstufe verharret, und den äußern Lebensverhältnissen, die sich auf den untern Kulturstufen abspielen, offenbar besteht. Im eigentlichen Kulturstoffe harmoniert die geistige Entwicklung des Menschen mit seiner ganzen Umgebung, insbesondere aber mit der wirtschaftlichen Entwicklung.“*) Zudem vermifst Willmann das Nationale am Robinsonstoffe und erachtet ihn als aus der Reihe der Kulturstoffe tretend.**)

Was läßt sich auf diese Einwände erwidern? Ohne weiteres geben wir zu, daß Robinson nicht mit Kenntnissen und Hilfsmitteln arbeitet, die von ihm ursprünglich erfunden worden sind; er verdankt sie vielmehr anderen. In der Robinsonade ist auch Unkultur und Kultur, Anfängliches und Weitfortgeschrittenes durcheinander gemischt.***) Sucht man daher das Wesen des Kulturstoffes mit Hartmann in der Harmonie der geistigen Entwicklung mit der Umgebung, so trifft Staude's Wort vollkommen zu: „Die Robinsonerzählung kann schwerlich als Repräsentant einer bestimmten Kulturstufe betrachtet werden.†) Allein die Überzeugung

*) Sächs. Schulztg. a. a. O.

**) Päd. Vorträge. Anmerkung 17.

***) Vgl.: Das Judentum in der religiösen Volkserziehung. Leipzig. Grunow. S. 119.

†) Päd. Studien 1880, S. 35.

vom Vorhandensein jenes Zwiespaltes ist doch lange nicht mächtig genug, um zur Ausscheidung des Stoffes aus dem Lehrplane zu nötigen. Vorläufig ist die Kulturstufentheorie noch gar nicht so weit ausgebaut, es ist auch bis jetzt un-absehbar, ob es je so weit kommen wird, um sie im Sinne der Hartmannschen sechs Entwicklungsstufen bejahen zu können. *) Die dort gegebene Abgrenzung ist unter allen Umständen eine sehr problematische. Viel einleuchtender ist die von Vogt aufgestellte Dreiteilung. **) Sie schafft für die Stoffauswahl weitere, dabei aber doch zutreffende psychologische Gesichtspunkte, mit denen sich die Unterrichtsstoffe in Einklang setzen lassen. So kann die Robinsongeschichte nur unter dem Gesichtspunkte der Übermittlung der Kulturelemente in genetischer Reihe einer rechten Wertschätzung unterworfen werden. Ein pädagogisches Werturteil über die Erzählung muß in erster Linie nicht von nationalem und historischem, sondern von psychologischem Gesichtspunkte aus gefällt werden. Man hat zuvörderst zu fragen: Welche Vorstellungen soll der Stoff im Kinde erzeugen, und in welcher Weise vermag er das zu thun? Es erscheint dann die Robinsonerzählung als eine höchst zutreffende psychologische Stufe. Als solche ist sie auch ausdrücklich gemäß der Theorie des Lehrplans gekennzeichnet, nach welcher Theorie der eigentlich historische Unterricht mit dem dritten Schuljahre einsetzt. Demzufolge tritt auch erst von diesem Zeitpunkte an das spezifisch nationale und konfessionelle Erziehungsprinzip in der Stoffauswahl in volle Kraft. Vorher kann den spezifisch national-historischen Bildungselementen nur sekundäre Bedeutung zugesprochen werden. Das Ausschlaggebende für die Auswahl des Stoffes ruht in der psychologischen Beschaffenheit desselben, die der kindlichen Apperzeptionsstufe zu entsprechen hat. Nur auf Grund dieser Überzeugung läßt sich auch der Märchenstoff in seiner Stellung als Anfangsglied in der Entwicklungs-

*) Sächs. Schulztg. a. a. O.

**) Jahrb. d. V. f. w. Pädag.

reihe der Unterrichtsstoffe wirksam vertreten. Stellt man sich auf streng kulturhistorischen Boden im Sinne Hartmanns, dann wird auch die Position der Märchen erschüttert. Letztere werden allgemein als ein nationaler Kulturstoff angesehen und als solcher verteidigt. Und doch kann man dieser Ansicht nur insoweit beipflichten, als die Entstehung der Märchen auf nationalem Boden geschehen ist. Keineswegs aber bringen sie etwas Einheitliches und Übereinstimmendes in und zwischen der kulturellen Entwicklung unseres Volkes auf geistigem und wirtschaftlichem Gebiete eines vergangenen Zeitabschnittes zum Ausdruck. Dieses Merkmal kann in ihnen schon deshalb nicht zu finden sein, weil sie auf einer Verschiedenheit von Dingen und Geschehnissen, sowie auch auf einem wundersamen Gemisch von religiöser Denk- und Gefühlsart basieren, die sich nur durch eine mehrere Kulturepochen umfassende Entstehungszeit erklären läßt. Daher treffen in ihnen naive und wirkliche Auffassung der Dinge mit einem geläuterten, der christlichen Religion entsprechenden ethischen Urteile zusammen. Von einer Harmonie der geistigen Entwicklung des Menschen mit seiner Umgebung ist wenig oder nichts zu spüren. Diese Erscheinung läßt sich nur durch die vorhistorische Beschaffenheit der Märchen erklären, wodurch sie trotz ihres nationalen Ursprungs einen internationalen und konfessionslosen Charakter erhalten, in dem gerade ihr pädagogischer Wert für das frühe Kindesalter begründet liegt. Vorhistorische, internationale und konfessionslose Beschaffenheit entspricht aber ganz dem geistigen Standpunkte der Kinder, die von einer historischen Betrachtung noch weit entfernt sind.

Mit Ausnahme des Vorzuges der Entstehung auf nationalem Boden, besitzt „Robinson“ die oben erwähnten Eigenschaften der Märchen auch. Gereichen sie diesen zum Nutzen, so muß das für jenen konsequenterweise auch der Fall sein. Die in dieser Hinsicht erhobenen Einwände Hartmanns gegen den Robinsonstoff sind nicht so schwerwiegender Natur, wie es zuerst erscheinen mag. Wenn die Robinsonerzählung lediglich unter dem Gesichtspunkte der Vorberei-

tung für den Geschichtsunterricht erscheint, so ist damit die Darbietung einer in sich abgeschlossenen Kulturperiode von selbst ausgeschlossen.

Sollte dennoch der darin liegende Zwiespalt, daß Robinson sozusagen mit der modernen Kultur im Kopfe am Anfang derselben verharret, für ein großer Schade erachtet werden, so läßt sich diesem durch zweckmäßige Ausnutzung eines in der Erzählung gegebenen, bisher aber zu wenig beachteten Momentes größtenteils abhelfen. Um es kurz zu sagen, erblicken wir in der Person Freitags einen geeigneten Repräsentanten für die Entwicklung der ersten menschheitlichen Kulturanfänge. Allerdings darf man auch hier nicht mathematisch genaue Übereinstimmung zwischen geistigem Niveau und der kulturellen Umgebung zur Bedingung machen. Freitag bietet in gewissem Sinne die Kehrseite von Robinson dar, indem dieses Naturkind seinen Verhältnissen entrückt wird, dann aber trotz seines bisher engen geistigen Horizontes unter Robinsons belehrendem Einflusse sich bald zu einem im Geiste der Neuzeit denkenden, fühlenden und handelnden Menschen erhebt. Auch darf nicht übersehen werden, daß sich der Drang nach Entwicklung nicht einfach in Freitag hineintragen läßt. Solchen theoretischen Bedenken ist aber wenig Bedeutung beizumessen, denn es ist auf praktischem Gebiete gar nicht einzusehen, wo und wie der vorhandene Zwiespalt eine schädigende Wirkung auf den Zögling ausüben soll. Dem entgegen ist doch die Thatsache hochzuhalten, daß der Schüler durch vergleichende Gegenüberstellung mit Robinson auch an Freitag den kulturellen Entwicklungsgang klar zu erkennen vermag. Tragen auch dazu „Schulrobinson“ und geschickte unterrichtliche Behandlung in rechter Weise bei, so dürfte unter den bekannten Unterrichtsstoffen schwerlich einer geeignet sein, die Vorbereitungsstufe für den Geschichtsunterricht vollkommener zu repräsentieren.

Um nun wieder zum Ausgangspunkte unseres Exkurses zurückzukehren, so können wir in den Sprüngen von der gegenwärtigen Kultur zu ihren Anfängen und wieder zurück

zu ihr selbst für das Kind keine Gefahren der Verwirrung erblicken. Dazu fehlen alle Vorbedingungen. In der Erzählung selbst ist eine Verwirrung unmöglich. Dafür bürgt ihre Einfachheit, Durchsichtigkeit und vor allen Dingen der Vorzug eines zusammenhängenden, durch äufßere und innere Einheit gekennzeichneten Stoffes.

Auch sind die Lebensabschnitte mit ihren Verhältnissen zu scharf und verständlich für den Zögling getrennt, um irgend welche Vermischung veranlassen zu können. Wo anders soll aber ein Durcheinanderwerfen von Dingen und Zeitverhältnissen vorkommen? Etwa da, wo Hinweise auf unsere gegenwärtige Kultur erfolgen? Das Kind würde auch hier, sofern es eine historische Veränderung ahnt, bei einer sehr scharfen Scheidung über zeitliches Vorhandensein der kennen gelernten Kulturdinge und Kulturverhältnisse verharren. Vor seinen Augen stehen nur Anfang und Ende der Entwicklung. Die ungeheure dazwischenliegende Lücke kommt dem Schüler erst später zum Bewußtsein, und erst während ihrer Ausfüllung, wo die Übergänge von einer in die andere Kulturepoche infolge der Abhängigkeit von vielen versteckt liegenden Faktoren nicht für jedes Auge auf der Hand liegen, können Elemente verschiedener Kulturabschnitte durcheinander gewürfelt werden. Erfahrungsmäßig geschieht solches auch erst hier.

Gesteht man nun zu, daß sich das Kind jenes Zwischenraumes nicht bewußt ist, so erscheint damit diejenige Behandlung des Stoffes gerechtfertigt, wonach Robinson nach dem Schiffs-Fund auf ganz modernen Kulturboden zu stehen kommt. Bei selbstthätiger Mitarbeit der Schüler ist dann eine bestimmte Grenze über Zahl, Art und Beschaffenheit der gefundenen Gegenstände im voraus nicht zu ziehen. Findet Robinson eine Bibel, so können auch beliebige andere Bücher dabei sein, entdeckt er Schere, Nadeln, Zwirn, so muß man unter Umständen das Hinzufügen einer Nähmaschine in den Kauf nehmen, sind die Schußwaffen solche neuester Konstruktion, dann auch gut . . . Was der Zögling hinzuthut, ist als etwas Schätzenswertes anzunehmen. Es würde ver-

kehrt sein, derartige Zuthaten mit der Begründung zurückzuweisen, daß es derartige Dinge damals nicht gegeben habe. Dieses „Damals“ hat für die Kinder nur insoweit Inhalt, als sie sich darunter das ganze Leben Robinsons vor Auffindung des Schiffes vorstellen. Dem Damals steht das Jetzt in seiner ganzen dem Zögling bekannten Gestaltung gegenüber. Trotzdem muß eine Grenze eingehalten werden. Es hat das durch geschickte Leitung des Lehrers zu geschehen, die einmal für das Vorhandensein aller den Fortgang der Handlung bedingenden Sachen Sorge zu tragen hat, dann aber in weiser Einschränkung die bedeutungslosen Dinge auf dem Schiffe liegen läßt. Die Auswahl der gefundenen Kulturmittel wird nicht immer dieselbe sein. Sie hat sich dem durch Orts- und Lebensverhältnisse bedingten Vorstellungskreise der Zöglinge nach Möglichkeit anzupassen. Es handelt sich auch jetzt noch, allerdings nun in der Form immanenter Repetition*), um deutliche Hervorhebung und Beleuchtung von Robinsons erstem Kulturzustande und seinen ersten Kulturarbeiten. Das hat immer als Hauptziel zu gelten, und es wird um so vollkommener erreicht werden, je mehr die Beziehungen in Robinsons Leben zu der Schüler engsten und eigenen Umgebung gewahrt bleiben. Indirekt wird dabei in höherem Grade das von Ziller geforderte Sicheinleben in das moderne Bewußtsein auf dem Wege der Gegenüberstellung beider Kulturperioden erreicht. Festzuhalten ist aber immer, daß der Anlaß zu denkender Betrachtung seiner Umgebung dem Kinde aus dem Robinsonstoffe kommt.

Selbstthätige, produktive Mitarbeit der Schüler bietet ferner vollkommene Gewähr dafür, daß das vielvermißte nationale Moment, insoweit überhaupt von einem solchen

*) Auf die Vertiefungen in die Einzelheiten von Robinsons Kulturentwicklung folgt jetzt eine Generalbesinnung über den ganzen Entwicklungsgang. Die Gegenüberstellung von einst und jetzt rückt den Begriff des Gewordenen deutlich ins Bewußtsein. Im Def. Robinson kann man so lehrreiche Gegenüberstellungen nur in geringerem und undeutlicherem Maße anstellen.

im zweiten Schuljahr geredet werden kann, ausreichende Berücksichtigung findet. Die Kinder legen ja ihre eigenen Gedanken und Gefühle in Robinson hinein und lassen ihn demgemäß handeln. Er erscheint deshalb geradezu als nach außen gesetztes Ich der Schüler. Wie anders vermag der Stoff darum in seiner Wirkung auf die Zöglinge zu denken sein als national? Will man solche „Projektion der Stimmungen und Gefühle“ nicht gelten lassen, so wird der Erhebung der alttestamentlichen Geschichten zu nationalen Kulturstoffen aller psychologische Grund und Boden entzogen. Es wird dann das Zustandekommen eines idealen Umganges mit historischen oder imaginären *) Personen unmöglich, und es bleibt ferner unerklärlich, wie z. B. die Geschichte des jüdischen Volkes die religiöse Entwicklung anderer Völker so ungeheuer beeinflussen konnte. Es fanden aber die meisten Deutschen in den alttestamentlichen Personen ein gutes Stück des eigenen Ich wieder, und zwar geschah das trotz des vorhandenen, für die Länder Palästina, Ägypten etc. geltenden exotischen Beiwerkes und vor allen Dingen unter Aufserachtlassung oder Abstreifung der spezifisch-jüdischen Charakterzüge, die dem deutschen Wesen zuwiderlaufen. Die Robinsonerzählung hat viel weniger und dabei einfacheres exotisches Material aufzuweisen. Warum und wie soll es denn gerade diese Geschichte für den Unterricht im zweiten Schuljahre unbrauchbar machen, zumal das Kind hier auf keine ihm ganz unverständliche Charakterzüge stößt? Dazu ist noch ein Punkt zu überlegen. Das exotische Material kann nur dann schädlich wirken, wenn die sich daran knüpfenden falschen Phantasievorstellungen den wirklichen durch die Geschichte herbeizuführenden Vorstellungen Abbruch thun. Inwieweit ist,

*) Es wird der Robinsonerzählung auch zum Vorwurf gemacht, daß der Held keine historische Person ist. Mit welchem Rechte? Dem Kinde gelten imaginäre Personen als wirkliche. — Sind denn die Patriarchen historische Personen? Die wissenschaftl. Theologie erklärt alle bibl. Persönlichkeiten — bis auf Moses — für mythische. Das thut der Bedeutung des religiös-ethischen Kerns keinen Abbruch.

das nun der Fall? Eine kurze Zusammenstellung ergibt das Vorkommen folgender, den Kindern mehr oder weniger unbekannter Dinge, Vorstellungen und Begriffe.

Natur- und Sachgebiet: Meer, Schiff, Dampfschiff oder Segelschiff, Anker, Mast, Leck, Kapitän, Matrosen, Steuermann, Hafen, Meeressturm, Seekrankheit, Amerika, Insel, Jahreszeiten, Bananen oder Pisang, Kokosnüsse, Kaktus- und Schlinggewächse, Bambusrohr, Goldhase, Schildkröte, Papagei, Schlange, Wilde, Spanier.

Gesinnungsgebiet: Götzendienst und Menschenopfer. In numerischer Hinsicht kann dieses Material nicht als eine Last vom Schüler empfunden werden. Es dürfte aber auch nicht ausreichend sein, um den Zögling nach Willmanns Behauptung zu früh in exotische Gegenden zu entrücken. Außerdem lassen sich viele der genannten Dinge in natura vorführen, oder durch Modell und Bild sehr gut veranschaulichen. Sollten daher die bezüglichen Vorstellungen so unklar bleiben, um die Erfassung der Erzählung überhaupt in Frage zu stellen? Wir glauben es nicht. Würde dennoch ein Lehrer an verschiedenen Sachen Anstoß nehmen, so steht ja gar nichts im Wege, im Anschluß an den Vorstellungskreis seiner Kinder Abänderungen eintreten zu lassen. Es hindert ihn nichts daran, z. B. für Bananen (Pisang), Kokosnüsse andere, seinen Zöglingen bekannte oder leicht zugängliche Früchte einzusetzen. *) Von solchen Kleinigkeiten hängt das Heil nicht ab. Im Gegenteil ist es als Vorzug der Geschichte zu betrachten, daß sie Abweichungen gestattet, ohne dadurch selbst in ihrem Werte geschädigt zu werden. Für gewisse Schulen und Schüler kann daraus nur Nutzen erwachsen. Sich einstellende Skrupel über eine damit in Verbindung stehende starke Verkümmern des Originals müssen und werden dabei hinter pädagogischen Überlegungen zurücktreten. Die für den Schul-Gebrauch an gewissen Stoffen notwendigerweise vorzunehmenden Ab-

*) Ich möchte nicht alle ausländischen Dinge missen, weil sie vorbereitend wirken zur Einführung in die Natur des Morgenlandes.

weichungen von den Originalen sind niemals leicht zu treffen, weil dafür feststehende Maßstäbe und Grenzbestimmungen fehlen. Im Stoffe selbst sind solche oft nur teilweise gegeben. Die Entscheidung über Umfang und Art der nötigen Änderungen hat deshalb von pädagogischen Erwägungen aus zu geschehen. Selbstverständlich darf dabei ein gewisses Maß nicht überschritten werden. Müßten z. B. die Verkürzungen so weit ausgedehnt werden, oder wären die Änderungen solcher Art, daß danach vom Original nichts übrig bliebe, dann wäre der Stoff als der Apperzeptionsstufe nicht entsprechender zurückzustellen, oder ganz aufzugeben. — An unserem Robinsontexte sind die Umarbeitungen nicht so übertriebene, daß dadurch der Charakter der Geschichte beeinträchtigt würde. Unsere Kürzungen bedeuten noch lange nicht Verkümmern des Originals, und deshalb können wir darin keinen unverzeihlichen Fehler finden. Ebenso ist unser pädagogisches Gewissen nicht so eng, um uns wegen des gerügten Mangels eines klassischen Textes ein verdammdes Urteil über den Stoff abnötigen zu können. Die Robinsongeschichte tritt als Völkergabe auf und ist als solche klassisch. Sollte nun für einen Schulrobinson nicht auch ein in gewissem Sinne klassisch zu nennender Text gefunden werden können? Die Lösung dieser Aufgabe scheint doch nicht außer der Welt zu liegen.*) Ist sie aber bis jetzt noch nicht geleistet, so hat das für uns deshalb wenig Bedeutung, weil wir im zweiten Schuljahre noch nicht lesend aus den Quellen schöpfen, sondern den Stoff entwickelnd-darstellend gewinnen. Wir vermögen demnach die hauptsächlich von Willmann und Hartmann erhobenen Bedenken nach theoretischer Seite nicht zu teilen. Auf praktischem Gebiete hat sich aber ihre Triftigkeit erst

*) Die Betrachtung einer großen Anzahl litterarischer Produkte in deutschen Lesebüchern und selbst der Fassung vieler bibl. Geschichten, die alle unter klassischer Fahne segeln, rückt die relative Lösung obiger Aufgabe ziemlich nahe, läßt sie vielleicht schon als vorhanden betrachten.

recht nicht erwiesen: darum haben sie als bedeutungslos zu gelten. Dieser Standpunkt schließt dabei keineswegs die Verwerfung eines vielleicht bessern deutschen Robinson in sich ein.

In den vorangehenden Erörterungen wurde die Gelegenheit als vorhanden erachtet, um auf einige prinzipielle Einwände einzugehen, die gegen die Robinsongeschichte in ihrer Bedeutung als Vorstufe für den Geschichtsunterricht geltend gemacht worden sind. Es geschah das in der speziellen Absicht, einesteils unsere Ansicht in den bezüglichlichen streitigen Punkten darzuthun, andernteils dabei verschiedene Gesichtspunkte zur Sprache zu bringen, die für die vorzunehmenden Änderungen im „Schulrobinson“ von Belang sind.

Um nun zu einem Endresultate in der Besprechung des zweiten Hauptpunktes unserer Disposition zu kommen, haben die ferneren Darlegungen über die propädeutische Bedeutung der Robinsonerzählung für den Geschichtsunterricht Antwort zu geben auf die engere Frage: Inwieweit bildet das im „Robinson“ enthaltene kulturhistorische Material für dasjenige der Patriarchen- und Thüringer Landgrafenzeit psychologische Vorstufen? Die Antwort wird desto befriedigender ausfallen, je mehr sich in einer gezogenen Parallele zwischen den drei Stoffen zutreffende Berührungspunkte herausstellen, die bei vergleichungsweiser Gegenüberstellung sich gegenseitig beleuchten und dadurch vor allen Dingen sich zur Schärfung des Bewußtseins für historisches Werden als geeignet erweisen. Da in der Folge eine Zusammenstellung der parallelen Stellen zu geben beabsichtigt wird, so sei von vornherein Verwahrung dagegen eingelegt, das Wesen dieses Parallelismus in einer mehr oder weniger vorhandenen Übereinstimmung äußerer Thatfachen und Verhältnisse zu erblicken. Der Natur der Stoffe entsprechend, können äußerliche Ähnlichkeiten sich nur in geringem Umfange darbieten. Wo sie aber auftreten, sind sie *cum grano salis* zu verstehen und zu verwerten. Wie die ganze Robinsonerzählung als Einkleidung des Themas „Entwicklung der menschlichen Arbeit“ zu betrachten ist, so muß das Zurückgreifen auf

diese bei späteren kulturellen Betrachtungen auch zu jenem einen Zwecke geschehen. Die Knotenpunkte der Entwicklung sind im Auge zu behalten, nicht die einzelnen Beispiele sind ausschlaggebend. Wenn der historische Unterricht beginnt, so geschieht das für uns auf jeder Stufe in dem möglichen Sinne des Wortes: nicht bloß „Geschichten“ wollen wir behandeln, sondern wirkliche Geschichte treiben. Der Schüler muß dahin kommen, sich so lebhaft in die Vergangenheit zu versetzen, daß dabei ein Heraustreten aus der Gegenwart, ein Aufgeben derselben, erfolgt. Diese Forderung ist für das dritte Schuljahr eine nicht zu hohe, denn in neunjährigen Zöglingen, welche die Robinsongeschichte mit Erfolg verarbeitet haben, ist derjenige Grad von Kausalitätsbedürfnis erwacht, auf Grund dessen die Schüler That-sachen einer fremden Kultur nicht als vom Himmel gefallene zu betrachten gewillt sind, sondern sie offenbaren selbst den Drang nach Erklärung des „Woher“ und „Warum“, und ihr Interesse ist vorzugsweise in dieser Richtung angestellten Erörterungen zugewendet. Allein das Verständnis der Kultur der Patriarchen- und Landgrafenzzeit ist von Faktoren abhängig, die dem Kinde nicht einfach vorgesagt werden können, um sie in ihrem Verhältnis von Ursache und Wirkung zu begreifen und denkend zu verwenden. Es ist zu überlegen, daß mit dem Eintritt in die heilige Geschichte und Sagenzeit dem Zögling eine Kultur sozialer Gemeinschaften vorgeführt wird, welche Kultur in innigem Zusammenhange mit der Natur zweier Länder und unter dem Einflusse benachbarter Kulturvölker, sodann in Abhängigkeit vom Naturell der Kulturträger und hauptsächlich auch unter der Wirkung religiöser Anschauungen entstanden ist, daß die Kultur im großen und ganzen ein Produkt des wechselnden Zeitgeistes und Zeitbewußtseins ist.

Schon im dritten Schuljahre muß der Geschichtsunterricht diese kulturbauenden und -bestimmenden Kräfte und Mächte nach Möglichkeit hervorkehren und im Schüler wirkend machen. Wollte der Unterricht darauf keine Rücksicht nehmen, so würde er sich selbst aufgeben und wie jeder

andere Geschichtsunterricht in solchem Falle nur noch eine Anzahl mehr oder weniger interessanter Episoden aus dem Leben einzelner oder ganzer Völker darbieten, die ganz im Sinne des bekannten und beliebten „Es war einmal“ erzählt werden könnten. *) — Den Unterricht im dritten Schuljahre in solche Bahnen zu leiten, ist allerdings nur möglich, wenn sich in den Schülern passendes apperzipierendes Vorstellungsmaterial vorfindet. Für dieses sorgt nun die Robinsonerzählung in vortrefflicher Weise. Sie schafft für das Verständnis der hier in Frage kommenden Seiten des kausalen Zusammenhanges eines solide Grundlage, auf welcher mit Erfolg weitergebaut werden kann.

Führen wir uns das gelegte Fundament in seinen Hauptzügen kurz vor Augen.

Zunächst wäre nochmals mit allem Nachdruck darauf hinzuweisen, daß in der Robinsongeschichte ein größerer zusammenhängender Stoff dargeboten wird. Den Schülern erscheinen darin die Einzelheiten als Glieder einer Kette, und es setzen sich die neuen Glieder immer als naturgemäß aus den andern hervorgehende an. Die Zöglinge erschließen sich den Fortgang der Handlung meistens selbst. Durch eine solche selbstthätige Arbeit an einem einheitlichen Stoffe werden im allgemeinen die günstigsten psychologischen Voraussetzungen zum Übergang in eine historische Betrachtungsweise geschaffen. **)

In Robinson lernen die Kinder eine Heldengestalt kennen, die sich durch eigene Kraft und Anstrengung zu einer gewissen Kulturstufe emporschwingt. Zugleich hebt sich in

*) Mehrmals habe ich die Behauptung aussprechen hören: „Dem Kinde ist der Schauplatz der biblischen Geschichten ganz gleichgültig; es fragt gar nicht darnach.“ Abgesehen davon, daß diese Behauptung jedem psychologisch denkenden und unterrichtenden Lehrer in schreiendem Widerspruche zur Erfahrung stehen wird, wäre auch dagegen die Frage aufzuwerfen: Sinken die bibl. Geschichten, wenn sie ohne Beachtung des Orts, der Zeit und des ganzen historisch-kulturellen Untergrundes behandelt werden, nicht in die Sphären der Märchen herab?

**) Lange, Apperzept. S. 136: „Große einheitliche Geschichtsstoffe schaffen in den zahlreichen verwandten Vorstellungen, die sie wecken, die günstigsten Bedingungen für ihre erfolgreiche Apperzeption.“

ihrem Bewußtsein der Höhepunkt deutlich ab, welchen eine einzelne Person in ihrem Wirken und Schaffen erklimmen kann. Die Schüler erhalten auch einen Begriff davon, wie arm das Menschenleben ist, wenn es alle geistigen Genüsse, die das Gemeinleben bietet, entbehren muß. Unter diesen Umständen erwächst aus der Sehnsucht nach einem Menschen schon ein Stück sozialen Interesse. Da erhält Robinson in Freitag den heißersehten Gesellschafter. Beide sind einander so eng verbunden, daß sie Wohl und Wehe redlich mit einander teilen. Gewiß ist jetzt Robinsons Lage viel erträglicher geworden, Befriedigung nach allen Seiten kann sie aber nur auf kurze Zeit gewähren. Gar bald werden die engen Grenzen unangenehm fühlbar, die dem Zusammenwirken von nur zwei Personen in der Erreichung vieler Ziele gesteckt sind. Zwar ist die Leistungsfähigkeit gewachsen, aber darüber hinaus liegen größere Ansprüche, die aus dem Gemeinleben erstehen. So wird die Erkenntnis vom Segen des Lebens in einer größeren Kulturgemeinschaft noch deutlicher empfunden, und das Verlangen zur Wiedererlangung des verlorenen Gutes steigert sich damit.

Da erhält Robinson sein Vaterland wieder und kehrt in den Schoß der Familie zurück. Wie ist er doch in der Leiden-schule anders geworden! Jetzt unterwirft er sich dem Vater willig in allen Dingen, sein Denken und Thun geht im Familienleben auf. Damit ist Robinson in politischem Sinne auf dem sozial-ethischen Standpunkte angelangt, auf welchem sich die Patriarchen- und Landgrafengeschichten aufbauen, in denen sich auch Familienoberhaupt und Familienglieder eins fühlen.

Wenn daher das Kind rücksichtlich seines geistigen Standpunktes an sich schon dazu angelegt ist, Patriarchen und Landgrafen als natürliche Autoritäten zu betrachten, so ist es doch von wesentlicher Bedeutung für eine wahre Schätzung der Würde, für eine tiefere Erfassung und Wirkung gegenseitigen Einflusses der Familienherren und Familienglieder und für die Bildung zutreffender, warm empfundener Urteile an den Handlungen derselben, wenn der Schüler aus der Robinsonsgeschichte das auf teilweiser Einsicht

beruhende Bewußtsein solidarischen Verbundenseins beider Familienglieder mitbringt, daß sich im Zöglinge an der Hand der Erzählung von Tag zu Tag und von Punkt zu Punkt mit zunehmender Deutlichkeit entwickelt hat.

Man darf deshalb wohl billig fragen, ob es einen besseren Vorbereitungsstoff geben kann zur Erfassung der kulturellen Erscheinungen, die vorzugsweise Ergebnisse des Lebens im Familienverbände sind, mag es sich dabei um eine oder um Verbindung mehrerer Familien handeln? Dieselbe Frage hat volle Berechtigung für die folgenden Punkte, wo es gilt, die Natur eines Landes und den Verkehr mit Nachbarvölkern als kulturgestaltende Faktoren zu erkennen. Die Schüler haben die Errungenschaften Robinsons bis ins kleinste in strengem Anschlusse an die Natur der Insel entstehen sehen. Nichts ist vor ihren Augen von ungefähr geworden, sondern es bildete sich in kausalem Zusammenhange mit dem Wohnorte. Es ist daher wohl begreiflich, daß die Schüler die Beziehungen zwischen Volk und Land in Palästina leichter verstehen werden, als wenn ihnen Robinsons Leben als analoges Beispiel keine Dienste zur Erklärung leisten kann. Und wenn es heißt, in den umbildenden Einfluß fremder Völker auf die Kultur eines andern Einsicht zu erlangen, da bietet sich der Verkehr Robinsons mit Freitag als willkommene psychologische Vorstufe an. Dort lernt einer von dem andern, so daß Freitag ein ganz neuer Mensch wird, aber auch Robinson ist oft verwundert über des Naturkindes Kenntnisse und Fertigkeiten auf praktischem Gebiete und eignet sich dieselben zu nützlicher Verwendung an.

In gleicher Weise zutreffend ist das Beispiel, um dem Schüler die Augen zu öffnen für die Beziehungen zwischen religiösen Anschauungen, Sitten, Gebräuchen und Einrichtungen eines Volkes. Alles Thun und Lassen Freitags, was durch seine heidnischen Vorstellungen bestimmt ist, bildet für das Verstehen gleicher Thatsachen in der Patriarchen- und Landgrafenzeit wertvolle Apperzeptionshilfen. Der Zusammenhang ist hier wie dort derselbe, insofern das

religiöse Motiv die Grundlage bildet. Verschieden ist nur der die Motive erzeugende Gottesbegriff, anders demgemäß der sich dem Gottesbegriff anlehrende religiöse Kultus.

Ist aber Freitags Bildungsgang beendet, so erscheint jedem Kinde ein Rückschritt zur früheren Unkultur unmöglich. Freitag ist jetzt von einem Geiste beseelt, der ihn wohl vorwärts, aber nicht rückwärts schreiten lassen kann auf der Bahn der Kultur. Die Erkenntnis davon dürfte später, wenn auch noch nicht im dritten Schuljahre, zur Illustration des Verhältnisses zwischen Zeitbewußtsein und Kultur mit Erfolg heranzuziehen sein.

Man kann geneigt sein, die Apperzeption angedeuteter Zusammenhänge im dritten Schuljahre für einen Babelgedanken zu halten. Das wird da mit Recht geschehen, wo man die gegebenen psychologischen Schranken überschreitet und in das kausale Abhängigkeitsverhältnis tiefer eindringen will. Letzteres ist freilich unmöglich, und es fällt uns auch gar nicht ein, so überspannte Anforderungen an den Kindesgeist zu stellen. Die Überzeugung davon, daß das Aufdecken der kulturerweckenden, kulturfördernden und -hindernden Quellen wegen seiner Schwierigkeit eine allen Schuljahren zufallende Aufgabe im Geschichtsunterrichte ist, läßt für die ersten Jahre selbstverständlich das Hauptgewicht auf Fixierung derjenigen Thatsachen legen, die später Schlüsse auf jene Quellen herbeizuführen vermögen. Für den Anfang kann es sich hauptsächlich nur um Aufsammlung einer ausreichenden Menge konkreten Materials handeln, das den Schüler später beim Vollziehen schwieriger Abstraktionen hilfreich unterstützt. Zu diesem Zwecke dürfen allerdings an den betreffenden Stellen die verständlichsten Hinweise auf jene Beziehungen nicht unterlassen werden. Wird das Bewußtsein nicht in dieser Richtung geweckt und geschärft, so steht das fragliche Material an andern Orten nicht in gewünschter Weise zur Verfügung.

Lassen wir dazu ein spezielles Beispiel folgen, das zeigt, in welchen Grenzen solche Hinweise und sich anschließende Erörterungen zu halten sind.

Abrahams Wohnsitz in Mesopotamien ist eine Stadt gewesen. Als er in das verheißene Land kommt, so vermuten die Kinder auch dort Fortführung eines selbsten Lebens. Allein Abraham läßt sich in keiner Stadt nieder, er baut auch kein Haus, sondern zieht mit leichten Zelten von Ort zu Ort, um Nahrung für seine Herden zu suchen. Dieses Wanderleben ist den Schülern zunächst eine unbekannte, unverständliche Erscheinung, aber die Thatfachen aus Robinsons Lebensweise, die sich streng den durch die Natur des Landes gegebenen Verhältnissen und Mitteln anlehnte, schaffen bald Aufklärung. Erfahren die Kinder, daß Abraham in ähnlicher Weise wie Robinson vom Nutzen seiner Tiere lebt und daß die Jahreszeiten Palästinas mit denen der Insel übereinstimmen, so ist ihnen damit der Schlüssel zum Verständnis anderer fremder Erscheinungen gegeben. Es bedarf nun keiner weiteren Auseinandersetzungen darüber, daß die leichten Zeltwohnungen ausreichen zum Schutz gegen Witterungseinflüsse. Dasselbe gilt für die Art der Kleidung. Die Kinder verstehen auch die tägliche Lebensweise mit Bezug auf Nahrung und Zeiteinteilung für Ruhe und Arbeit. (Abraham saß in der Thür seiner Hütte, da der Tag am heißesten war — gerade wie Robinson.) Und wenn die Bedürfnisse der Familie Abrahams diejenigen Robinsons auch nach der Zugesellung Freitags in einem Maße übersteigen, daß die Befriedigung derselben an einer Landstelle nicht fortwährend erfolgen kann, so ist damit ein Grund des Nomadisierens gegeben. Ein anderer ist darin zu erblicken, daß Abraham nicht wie Robinson durch Bebauung des Ackers dem Lande größere Erträge abzugewinnen (sucht).

In diesem Sinne will die nächste in Hauptumrissen gegebene Zusammenstellung verstanden sein. Werden die Beziehungen in so einfacher Weise erörtert, so dürfen wir auf entgegenkommendes Verständnis von seiten der Kinder rechnen, und es hat dann der Robinsonstoff diejenige Aufgabe teilweise erfüllt, die er als Vorbereitungsstoff für den Geschichtsunterricht leisten soll. —

Parallele Zusammenstellung des vorbereitenden wichtigsten kulturhistorischen Materials des Robinsonstoffes mit demjenigen der Patriarchen- und Thüringer Sagenzeit.

Gesichtspunkte, nach denen die Vorbereitung geschieht		Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
I. Kultur sozialer Gemeinschaften.	1. Bedürfnisse wachsen.	Vermehrung d. Herde. Verbesserung d. alten Einrichtungen. Zeltbau.	Abraham und Lot. Ismaelitische Kaufleute. Josephs Vorsorge für die Zeit der Teuerung. Wohnungen u. deren Einrichtungen.	
	2. Leistungen steigen.	Mit Freitag im Bunde vermag sich Robinson wirksamer gegen die Wilden zu schützen.	Bund d. Könige von Sodom u. Gomorra . .	
	Eigener Schutz, Landes-schutz.	Befestig. von Rob. Höhle. Bewaffnung: Speiß, Pfeil, Bogen, Beil, Keule.	— Bewaffnung d. Knechte Abrahams. — Esaus Jagd-waffen.	Der Ban der Burgen zum Schutz des Landes. Festungseinrichtungen d. Burgen. Rüstungen der Ritter.
	3. Soziale Zusammengehörigkeit.	Verhältnis zwischen Robinson und Freitag.	Abraham und Lot. Abraham und Elieser. Die Brüder u. Joseph.	Ludwig u. der Krämer. Kaiser u. Landgrafen kämpfen gegen die Türken z. Befreiung der Christen. Empörung der Ritter gegen Ludwig den Eisernen.

Gesichtspunkte, nach denen die Vorbereitung geschieht		Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
II. Beeinflussung der Kultur durch fremde Völker.		Was Freitag von Robinson und Robinson von Freitag lernt.	Israel in Ägypten.	Das Kreuzheer im heiligen Lande. Verkehr zwischen Thüringen u. Österreich-Ungarn
III. Abhängigkeit der Kultur von der Natur des Landes. *)	1. Wirtschaftsgebiet.	Herdenwirtschaft, Ackerbau, Jägerl., Fischerleben. Schiffahrt.	Nomadenleben in Palästina. Ackerbau in Ägypten. (Nilüberschwemmungen.) Jagd- und Tauschhandl.	Ackerbau in Dörfern. Jagd. Handel mittels Geld.
	2. Nahrung.	Pflanzenstoffe, Rohes, später gehacktes Fleisch, Fisch Milch, Eier.	Was die Herden liefern. Pflanzenstoffe.	Was Ackerbau, Viehhaltung und Jagd ergeben.
	3. Wohnung.	Höhle, Zelt.	Zelt. Städte.	Dörfer, Städte, feste Steinwohnungen.
	4. Kleidung.	Robinsons und Freitags Kleidung.	Leichtes Gewand, Kopfbedeckung, Sandalen.	Warmhalt. Stoffe.
IV. Abhängigkeit von der religiösen Anschauung.		Freitags Wandel in d. relig. Anschauung. Götzenbilder, Menschenopf. Festtage.	Gottesdienstliche Einrichtungen. Altäre, Opfer, Erbbegräbn. Götzenbilder? Festtage.	Kirchenbaut. Klosterbau, Klosterleben. Festtage.

*) In naturkundlicher Hinsicht giebt über das Material, was z. B. dem Jägerleben, Nomadenleben etc. entspricht, O. W. Beyer in der Schrift „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“ Aufschluß. — Göpfert, Präparationen zu den Thüringer Sagen.

Wer zu Gott kommen will, der muß wissen (d. h. innerlich erfahren), daß er sei, und denen, die ihn suchen, ein Vergelter sein werde. Ebr. 11, 6.

C. Der religiös-ethische Charakter der Erzählung. Die besprochenen Gründe für „Robinson“ und die Einwände gegen denselben liefen die wichtigste Aufgabe, die er als Gesinnungsstoff zu erfüllen hat, fast unberührt. In erster Linie gilt es aber, den ethischen Maßstab an die Geschichte zu legen, denn ein Werturteil über die Erzählung kann nur Beachtung und etwaige Geltung beanspruchen, wenn es vorzugsweise auf Grund solcher Messung entstanden ist. Ob „Robinson“ hinsichtlich des religiös-ethischen Gehaltes seinen Platz als Konzentrationsstoff im zweiten Schuljahre auszufüllen und Kontinuität in der Charakterbildung herzustellen vermag, mit der Bejahung oder Verneinung dieser Frage wird er stehen und fallen. Die Entwicklung unserer Ansicht beginnen wir notwendig mit Anlehnung an das religiös-ethische Material der Märchen. —

In diesen steht die Pflege des Familienlebens im Mittelpunkte. Sie bringen die fürsorgende Liebe der Eltern den Kindern zum Bewußtsein und zu Gemüte. Unter dem Bilde der Eltern erscheint sodann die Gottesidee. Gott wird als der liebende, fürsorgende und helfende Vater erkannt, und zugleich tritt seine Allmacht deutlich hervor, denn er bringt Hilfe, wo Menschenhände zu kurz sind. Daß sich Gott auch des Sünders liebend annimmt, dafür fehlen die Beispiele. — Das sympathetische Interesse erweitert sich zur allgemeinen Nächstenliebe. An ethischen Urteilen werden die unter die Ideen des Rechts, der Billigkeit und Vollkommenheit fallenden populärsten und einfachsten vielfach zur Anschauung gebracht. Im Hintergrunde steht die Idee der innern Freiheit. Von einer bewußten Pflege des sozialen Interesse muß noch abgesehen werden, weil dieses den Kindern des ersten Schuljahres psychologisch noch fern liegt und außerdem von den Märchen nur versteckt dargeboten wird. Das soziale Interesse fällt noch mit dem sympathetischen zusammen.

Nun ist es charakteristisch für die Märchen, daß sich die ethischen Urteile an eine große Mannigfaltigkeit von Personen und Tieren knüpfen. Außerdem wirken die Märchen unmittelbar und sehr lebhaft auf das Kind ein. Sie rufen Gemütsaufwallungen, vielleicht Gemütsüberflutungen hervor, die, obwohl sie vom Herzensgrunde ausgehen, mehr Augenblicksstimmungen sind. Zu dieser Wirkung trägt nicht wenig der Kontrast in den Gesinnungen, im Gesinnungswechsel und im Schicksal der Personen und Tiere bei, der jedem Kinde auf gerader Linie zum Herzen entgegenkommt und ihm ein anerkennendes oder abwerfendes ethisches Urteil abfordert. Dieser unmittelbare Einfluß auf das Gemütsleben entspricht auch ganz der kindlichen Individualität, die noch nicht dazu angelegt ist, nach Motiven einer Handlung umfangreiche und tiefe Betrachtungen anzustellen, oder auf dem Wege ruhiger Besinnung und Abwägung Urteile zu bilden.

Der Robinsonstoff erzeugt nun infolge seiner einheitlichen äußeren und inneren Anlage einen wichtigen Fortschritt in der ganzen gefühlsmäßigen Erfassungs- und Beurteilungsweise. Seine Wirkungen auf das Kind sind zunächst, wie es auch so sein muß, noch unmittelbar aufsprudelnde Gefühlsergüsse, aber dieselben werden nach ihrer explosiven Äußerung durch keine Stimmungen verdrängt, die von Handlungen anderer Personen ausgehen. Indem des Zöglings Denken und Fühlen von den Thaten und Lebenserfahrungen einer Person ausgeht und immer wieder dahin zurückkehrt, nähern sich die ersten aus mannigfaltigen Situationen und Handlungen erzeugten subjektiven Empfindungen und Beurteilungen, zumal sie gegenseitig klärend auf einander einwirken, nach und nach ihrem objektiven Wertumfange und Wertinhalte. Die früheren Übertreibungen schwinden. Das Kind sieht oft ein, daß es Robinson in gewissen Fällen überschätzt oder unterschätzt hat. Sympathie und Antipathie für den Helden durchlaufen verschiedene Stationen, bald überwiegt diese, bald jene. Aus allen Einzelfällen entspringen dann Werturteile von größerer objektiver Gültigkeit. Dieselben schieben sich z. B. dem

sympathetischen Interesse als bestimmende und treibende Kräfte unter und verleihen ihm die Anfänge von den Eigenschaften der Dauer, Treue und Unwandelbarkeit. Dasselbe gilt für das religiöse und soziale Interesse, von denen das soziale durch die Erzählung erst ins Bewußtsein gerufen wird. Der hervorgehobene Wechsel im Gesinnungsleben schließt einen Fortschritt von fundamentaler Bedeutung ein. Es sind darin die Keime für das Entstehen eines Charakters zu suchen, der frei ist von allen willkürlichen Schwankungen im Wollen.

Soviel sei an dieser Stelle über den Wandel in der ethischen Auffassung im allgemeinen gesagt, insoweit dieselbe aus der Betrachtung der Einheit des Stoffes hervorgeht. Es ist nun unsere Aufgabe, im besondern nachzuweisen, daß der Eintritt des erwähnten Fortschrittes im Bereich der psychologischen Möglichkeit liegt, und daß er nach Inhalt und Umfang sowohl dem individuellen Bedürfnis als auch den Forderungen der Lehrplantheorie entspricht.

Mit der Robinsonerzählung wird zum erstenmal ein von äußerer und innerer Einheit getragener umfangreicher Stoff zur Verarbeitung an die Kinder herangebracht. Er veranschaulicht die „innere Entwicklungsgeschichte eines aus schwerer Verirrung sich zu vollständiger Läuterung des Herzens emporhebenden Menschen.“ Zum erstenmal wird damit den Zöglingen zugemutet, sich längere Zeit in das Leben einer Person zu vertiefen, einen dauernden idealen Umgang mit ihr zu unterhalten, um darin ihre innersten Regungen nachzufühlen, dieselben verstehen und beurteilen zu lernen. Zwischen dem Spiel der Märchen und diesem Ernst des Lebens liegt allerdings eine große Kluft, und man kann leicht dem Glauben zuneigen, den Zöglingen mit der Erzählung eine unverdauliche Speise darzureichen, weil dem ethischen Bewußtsein achtjähriger Kinder noch dasjenige Maß innerer Erfahrungen, das als Grundlage für die Apperzeption der Gesinnungsverhältnisse im „Robinson“ verlangt werden muß, abzugehen scheint. Aber es scheint auch nur so. Bei näherem Zusehen haben die Märchen schon viele

Voraussetzungen zu verständnisvoller Erfassung des religiös-sittlichen Gehaltes der Erzählung geschaffen. Der Zusammenhang der religiös-ethischen Verhältnisse in beiden Stoffen ist unschwer zu erkennen. Im allgemeinen beruht er in der populären Ethik und Naturreligion, die beide den „Robinson“ und die Märchen beherrschen. Unterstützt wird diese allgemeine Grundstimmung durch die vielfachsten Einzelbeziehungen. Im Vordergrund steht dabei das Familienleben, welches Ausgangs- und Endpunkt der Geschichte bildet. Im größten Teile der Erzählung erfährt das Familienleben allerdings keine unmittelbare Pflege, aber gerade durch das schmerzliche Vermissen tritt dasselbe in helle Beleuchtung und erregt diejenigen Gefühle und Empfindungen, die im Vaterhause wurzeln.*)

Auf Schritt und Tritt schwebt Robinson das Bild seiner Eltern vor und fordert ihn zu Rückblicken in das Paradies seines Lebens auf. Immer deutlicher und reiner erkennt er der Eltern liebendes Herz**), immer empfindlicher drückt ihn die selbstverschuldete Not, immer heifser wird sein Verlangen zur Rückkehr, immer unerträglicher die Hoffnungslosigkeit auf Rettung. Oft ist Robinson der Verzweiflung nahe, aber dennoch geht er nicht unter. Der Gedanke an seine Sünde läßt ihn die Strafe für gerecht erkennen und seine Zuflucht zu Gott nehmen, der in aller Not doch sein Hirte, sein Schirm und Schutz gewesen ist. Von ihm erbittet und erwartet er zuversichtlich die Zurückgabe der verlorenen Güter. Nachdem aber Robinson in Gott seinen Trost gefunden hat, entfaltet er einen Mut und eine Thatkraft in der Überwindung von Schwierigkeiten, zeigt ein Mafß geduldigen Ausharrens und einen unerschütterlichen Glauben an Gottes Güte und Macht, daß er zu einem rechten Helden — und zwar zu einem echt deutschen***) — für die Kinder wird. Zum Verständnis vieler Lagen und

*) Willmann, Päd. Vortrag.

**) In solchen Eigenschaften dürfte doch das Wesen des Nationalen in erster Linie mit zu suchen sein.

***) Vgl. Lange, Über Apperzept. S. 49—50.

Herzenseinstimmungen dieses Helden gewähren die Märchen wertvolle Apperzeptionshilfen, z. B. Hähnchen, Geißlein, der Reiche für Selbstverschuldung; Fundevogel, Sternthaler-mädchen für Not; Bremer Stadtmusikanten für Mut und Thatkraft in der Not u. s. w.

Dazu klingen die Gefühle und Empfindungen Robinsons entschieden auch schon an gleichartige an, die in der Erfahrung des Kindes liegen, sie treffen in der Seele des Kindes auf einen mehr oder weniger kräftigen Resonanzboden. Welcher Schüler wäre noch nicht in der Lage gewesen, nach einem begangenen Fehltritt vom Schuld-bewußtsein gepeinigt zu werden und infolgedessen die Eltern oder Lehrer um Verzeihung zu bitten? Welche hätten noch nicht beim Vermissen der Eltern bittere Thränen geweint? Welche wären noch nicht krank oder unwohl gewesen und hätten die treue Pflege der Mutter empfunden? Welchen wären nicht schon Mahnworte der Eltern bloßer Wortschall gewesen? O gewiß, die Gefühle, welche Robinson auf seiner Insel bewegen, stoßen im Kinde auf mitklingende Saiten, und zu lebhafter Reproduktion der Stimmungen tragen oft Gelegenheiten bei, die mit dem ersten religiösen Empfinden des Kindes unzertrennlich verwachsen sind. Wenn Robinson auf seiner Insel Weihnachten, Ostern oder Geburtstag feiert, wenn er am Morgen, Abend und am Sonntage seine Dank- und Bittgebete verrichtet, wenn er vom erwachenden Frühlinge freudig bewegt wird, oder wenn er tief ergriffen an der Leiche des ertrunkenen Matrosen steht, sollte das Kind dann nicht im stande sein, sich in des Einsamen Gefühle und Stimmungen zu versenken, da es doch von denselben an gleichen Freuden- und Trauertagen erfüllt gewesen ist?*) Wir können das nicht glauben. Ja, wir können auf Grund der Erfahrung behaupten, daß die im Kinde schlummern-den Empfindungen und Gefühle bei ihrer Reproduktion durch

*) Lange, Über Apperz. S. 147. Gegen Robinson spricht, daß er der äußern und innern Erfahrung des Kindes auf dieser Stufe vielfach zu fern steht und daher seiner Phantasiethätigkeit und seinem ethischen Bewußtsein zu viel zumutet.

die Erzählung lebhafter sind und tiefer gehen als früher. Die Person Robinsons ist dem Schüler etwas Solides, das sich nicht wegdisputieren läßt. An den Helden klammert sich das Kind, es versteht ihn und objektiviert in ihn hinein alles, was Situation und Handlung der Geschichte an subjektiven Empfindungen im Kinde auslöst. Das kann auch nicht anders sein, denn Robinson ist mit keinen außerordentlichen Wesenszügen behaftet, die uns fremd erscheinen müssen, sondern er ist ein gewöhnlicher Durchschnittsmensch. *) Wie er denkt, fühlt und handelt, so würden fast alle Menschen an seiner Stelle denken, fühlen und handeln. Man weiß daher gar nicht, worin die Bedenken für das Verständnis derjenigen Willensverhältnisse liegen sollen, die sich um seine Person gruppieren, zumal das äußere Kleid der Erzählung der kindlichen Vorstellungswelt nicht zu fern steht, wie wir vorn dargethan zu haben glauben. Wonach soll man denn überhaupt beurteilen, ob die Schüler in den religiös-ethischen Gehalt der Erzählung einzudringen vermögen? Einzig und allein doch an den durch die Geschichte hervorgerufenen ethischen Urteilen! Wenn nun die Erfahrung im Schüler diese Urteile in Fülle, in ausreichender Klarheit und in großer Wärme aus der Erzählung herauswachsen sieht, kann man dann noch glauben, es werde dem ethischen Bewußtsein der Kinder zu viel zugemutet? **) Nein, wir erachten von theoretischem Standpunkte aus die Willensverhältnisse in genügender psychologischer Nähe liegend, und die Erfahrungen im Unterrichte können bis jetzt diese Überzeugung eher doppelt und dreifach befestigen als im mindesten erschüttern.

Direktor Hartmann ist aber gerade in diesem Punkte unser schärfster Gegner. Er sagt: „Für das Thun und Treiben eines solchen Helden hat das Kind einfach kein rechtes Verständnis, und wenn man dagegen behauptet, es interessiere sich doch für diesen Helden lebhaft, so will uns

*) Vgl. Hettner a. a. O.

**) Lange, Über Apperz. a. a. O.

das nicht unbedenklich erscheinen. Wirklich interessieren kann sich das Kind nur für das, was es versteht, und da es die Gesinnungsverhältnisse Robinsons, also die Hauptsache, entschieden nicht versteht, so ist wohl anzunehmen, daß sein Interesse durch Nebensachen hervorgerufen wird.“*) Was ist darauf zu antworten? Hartmann begründet seine Behauptungen mit dem Hinweis auf das Herausreißen aus Familie und Heimat zu einer Zeit, wo sich der Schüler darin so recht wohl fühlt und über sein Verhältnis zu beiden noch nicht reflektiert hat. Diese Begründung ist jedoch nicht stichhaltig gegenüber der Thatsache, daß die Erkenntnis vom hohen Werte des Lebens in der Familie und Heimat gerade durch das schmerzliche Vermissen desselben am ersten erwacht, und daß damit die natürlichen Bande, welche das Kind mit den Eltern und dem mütterlichen Boden verbinden, nach allen Seiten des Gefühls- und Willenslebens bewußte und daher doch die intensivste Pflege erfahren. Mit der Einsetzung eines Stoffes auf den Zeitpunkt zu warten, wo das Kind selbständig über sein Verhältnis zu Eltern und zur Heimat zu reflektieren anfängt, geht überhaupt nicht an, weil darin in den Zöglingen nicht die geringste Gleichmäßigkeit herrscht. Es kommt ganz auf Individualität, Lebensumstände und Lebenserfahrungen an, die im Kinde eine Reflexion über jene Beziehungen entstehen lassen. Bekanntlich langen Scholaskinder meistens am spätesten auf dem Standpunkte solcher Reflexion an. Es ist darum notwendig, ziemlich früh einen Unterrichtsstoff einzusetzen, welcher das Kind phantasiemäßig in Situationen versetzt, in denen es die empfangenen Wohlthaten im Vaterhaus und in der Heimat innerlich empfindet und darüber nachzudenken veranlaßt wird.

Soll der Einwand Hartmanns überzeugen, so muß dazu der Nachweis erbracht werden, daß die Versetzung des Schülers in Situationen, wie sie in Robinson vorkommen, psychologisch unmöglich ist. Das ist nicht geschehen. Wäre

*) Sächs. Schulz. 1887, S. 176.

es aber der Fall, so würde als Konsequenz daraus für andere Stoffe des Lehrplanes deren Verschiebung in ein späteres Schuljahr folgen. Es müßte z. B. im dritten Schuljahre auch das Verständnis für das Thun und Treiben Abrahams in Frage gestellt werden, da dieser Held doch aus Familie und Volk gerissen wird, zwischen andern Völkern für sich ein eigenartiges Leben führt und dabei nur ein einziges Mal zurückdenkt an sein Vaterland, nämlich da, wo er für Isaak ein Weib sucht. Worin sollen denn die psychologischen Vorstufen für das Verständnis dieses Helden bestehen, die das Kind durch Reflexionen in seinem Privatleben erworben hat? Wie bereits gesagt, halten wir das Leben Robinsons nach seiner innern Seite nicht zu unverständlich für achtjährige Kinder und stützen uns dabei namentlich auf Erfahrungen.*) Wird diesen kein Zutrauen geschenkt, so läßt sich das nicht ändern. Trotzdem soll die Versicherung gegeben werden, daß die Erfahrungen hauptsächlich mit Rücksicht auf religiöses Empfinden und ethisches Urteilen, welches die Geschichte in den Zöglingen erzeugt, angestellt und gesammelt worden sind. Ein rochter Lehrer kann auch nicht anders handeln, denn es gehörte doch eine ziemliche Portion Gewissenlosigkeit dazu, sich im Gesinnungsunterrichte mit einem durch äußere Nebendinge hervorgerufenen Interesse zufrieden zu geben. Für uns hat sich aber herausgestellt, daß eine Fülle religiöser Momente die Schüler vollständig ergreift und beherrscht. Man ist oft gewillt, wie in den Gliedern der ersten Pfingstgemeinde ein plötzliches und unmittelbares Walten des Geistes Gottes anzunehmen, und man kann dann den Gedanken nicht von sich abwenden, daß keine einzige biblische Geschichte im zweiten Schuljahre schon so zu wirken vermag.

*) Just sagt in seiner „Praxis der Erziehungsschule“: Ob Robinson der geeignete Stoff ist, muß die Erfahrung ergeben. — Wir glauben, seine Brauchbarkeit wird desto deutlicher erwiesen werden, je mehr sich die Praxis seiner bemächtigt.

Ackermann, Päd. Fragen a. a. O.: Mit Robinson läßt sich wohl etwas anfangen, vorausgesetzt, daß der Lehrer etwas damit anzufangen weiß.

Sollte Direktor Hartmann trotzdem in vollem Umfange auf seinem Standpunkte verharren, so dürfte die Bitte gerechtfertigt sein, die Behauptungen durch eigene Erfahrungsthatsachen zu belegen.*)

Es erübrigt nun noch, das religiös-ethische Material der Erzählung, soweit es im Interessenkreise der Kinder liegt, nach Inhalt und Umfang abzuschätzen. Dasselbe läßt sich um drei Gesichtspunkte gruppieren.**)

1. Es handelt sich um rechte Wertschätzung des Segens des Gemeinschaftslebens mit Eltern, Geschwistern, Verwandten und Nächsten.

Hierbei steht die Erwerbung der unter die Ideen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Vollkommenheit fallenden ethischen Urteile im Vordergrund. Diese Urteile entsprechen inhaltlich Geboten und Verboten der zweiten mosaischen Gesetzestafel, wo vom Ver-

*) Daß ein reiferes Alter mehr Gewinn für Geist und Herz aus der Erzählung ziehen wird, ist selbstverständlich. Dieser Erscheinung wohnt aber, insofern sie bei allen Stoffen wiederkehrt, keine absolute Beweiskraft inne. Es kommt darauf an, daß der religiös-ethische Gewinn für die betreffende Stufe ausreicht.

In einem Buche unter dem Titel: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, Leipzig, Grunow 1893“ heißt es S. 119: „Die Robinsonerzählungen werden, da sie die Phantasie des Kindes aufs lebhafteste in Anspruch nehmen, immer zerstreuen und von der Hauptaufgabe ablenken. . . . Darnach ist kaum zu viel gesagt: Daß es etwas Ungeeigneteres als die Robinsonerzählungen zur Vorbereitung auf den Religionsunterricht im zweiten Schuljahre nicht geben kann“. — Die Begründung dieser Behauptung ist vollständig verfehlt. Beruht denn die Entstehung und Erhaltung religiöser Stimmungen nicht vorzugsweise auf der Phantasiethätigkeit? Ist es sodann nicht psychologisch richtig, wenn die religiösen Momente in dem Maße als integrierende Bestandteile der Erzählung auftreten, wie es in der Robinsonerzählung der Fall ist? Läßt sich unter Berücksichtigung des letzten Umstandes einfach sagen, die Phantasie bleibe an den Nebensachen haften? Und worin soll endlich die Zerstreuung ihren Grund haben, da alle Vorstellungen in einem Mittelpunkt (Robinson) zusammenlaufen? — Die Behauptung leidet selbst an zu viel Phantasie.

**) Die Zusammenstellung ist unter ziemlich genauer Anlehnung an eine Übersicht in der Praxis der Erziehungsschule von Just, Jahrg. 1891, gegeben.

halten gegen den Nächsten die Rede ist. „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“

Folgendes Material wird vorzugsweise verarbeitet: Gehorsam, Dankbarkeit, Ehrfurcht, Dienstfertigkeit gegen die Eltern; die Kinder sollen lernen, den Eltern unterthan zu sein, sie im Alter zu pflegen.

Gegen den Nebenmenschen sollen sie sich eines gesitteten, anständigen, freundlichen, gefälligen Benehmens befleißigen, sich der Hilfsbedürftigen annehmen, überall Mitleid mit Armut und Not, selbst an niederen Geschöpfen, bethätigen. Ebenso tritt das Gegenteil der genannten praktischen Begriffe auf im Hassen des Argen: Ungehorsam, Undank, Lüge, Hartherzigkeit, Lieblosigkeit, Ungefälligkeit, Unhöflichkeit u. s. w.

Wenn der Sache kein Zwang angethan zu werden braucht, lassen sich Stücke aus den Geboten in das ethische System aufnehmen, wobei natürlich von einem Memorieren aller Gebote nicht die Rede sein kann.

2. Gott erscheint als der Helfer in aller Not und Fährlichkeit, als der Führer auf unserm Lebenswege, als unser Vater im Himmel. Alle Wohlthaten, welche Robinson von Gott erfährt, kommen aus väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzigkeit, ohne Verdienst und Würdigkeit. Hieraus folgen Gebote und Verbote für unser Verhalten gegen Gott, entsprechend den Sätzen der ersten Gesetzestafel. Für Robinson hat Gottes gnädige Führung innige Hingabe an seinen allmächtigen, liebenden Retter und Erhalter zur Folge. Gläubiges Bitten bei jedem Beginnen, freudiger Dank nach jedem vollendeten Werke wird die Grundstimmung des Herzens. Darin kommt ein Stück unseres christlichen Glaubens zum Ausdruck, so daß in Robinson gewissermaßen Gesetz und Evangelium vereinigt sind. Das Evangelium besonders deshalb, weil Robinson eine Person von sittlicher Einheit ist, die vom Fall zur Buße und Wiedergeburt fortschreitet.

3. Endlich predigt die Erzählung rechte Würdigung von Fleiß, Mühe, Arbeitslast und Arbeitskraft, welche der Lebensunterhalt des einzelnen Menschen und ganzer Familien kostet.

Im Anschluß daran kommen die sogenannten mittelbaren Tugenden, wie Fleiß, Ordnungsliebe, Reinlichkeit u. s. w. zur Besprechung.

Diese Übersicht dürfte auch der positiv gerichteten Theologie das religiöse Material zur Verarbeitung im zweiten Schuljahre ausreichend erscheinen lassen. Im Robinson spielt sich das Gleichnis vom verlorenen Sohne in einer dem kindlichen Geiste verständlichen Weise ab. Es werden da nicht bloß, wie in jenem Gleichnis, die Höhepunkte der Stimmungen eines büßenden und bußfertigen Herzens dargeboten, sondern sie entwickeln sich in konkreter Weise von Fall zu Fall für den Schüler, daß dieser wirklich in Robinsons Herz blicken und dessen Gefühle empfinden kann. Von Fall zu Fall spürt sodann das Kind das Walten Gottes, lernt dabei seine göttlichen Eigenschaften kennen und wird dadurch von religiöser Gesinnung erfüllt. So muß es auch sein, denn „in einer Fülle von prächtigen Worten die erhabensten Gesinnungen vorsagen, hilft nichts.“

Für Befriedigung des religiösen Interesse sorgt die Geschichte sehr wohl. Dasselbe gilt für sympathisches und soziales Interesse, worauf schon verwiesen ist. Ersteres richtet sich auf Eltern, Verwandte, Bekannte, die Schiffbrüchigen, die Wilden und wird auch durch den Umgang mit Tieren genährt. Das soziale Interesse setzt unter Umständen ein, die es ohne weiteres wirksam machen. Freitags Hinzutreten führt Veränderungen herbei, die den Segen eines Zusammenlebens geradezu an der Stirn tragen. Im Dienste der Fortbildung der ethischen Ideen leistet die Erzählung, was sie soll. Zwar ist Robinson zunächst eine alleinstehende Person, und es könnte deshalb eine große Mannigfaltigkeit von Willensverhältnissen ausgeschlossen erscheinen. Da ist es der Blick in die Vergangenheit, wodurch Wohlwollen, Rechtsidee und Vergeltungs idee illustriert werden, und während das Schuldbewußtsein der Ideen Gültigkeit ihm zu Gewissen führt, vermag Robinson später im gesellschaftlichen Leben auch gemäß derselben zu handeln. Er thut es, und so bietet die Geschichte nach beiden Seiten Anstöße und Verhältnisse

genug dar zur Pflege der Ideen. Dabei hat die Erzählung noch einen Vorzug, der sie recht zum Gesinnungsstoff stempelt. Die Vielseitigkeit der Lebenslagen, die Mannigfaltigkeit der Anlässe, welche zu religiösem Empfinden und sittlichem Handeln führen, vermögen alles zu erregen, was in den innersten Winkeln des Herzens ruht. Ein Gesinnungsstoff von solcher Beschaffenheit verdient jedem andern vorgezogen zu werden, denn wir vermögen gar nicht vorauszu-
 zusehen, welche äußeren Umstände das religiös-ethische Interesse der verschiedenen menschlichen Individualitäten nach irgend einer Seite erwecken und fördern. Wir halten somit die gesinnungsbildenden Momente der Erzählung quantitativ und qualitativ für vollständig ausreichend und passend, den religiös-ethischen Fortschritt vom Märchenunterrichte zur Patriarchen- und Landgrafenzeit herzustellen. Indem wir die Zusammenhänge mit den Gesinnungsstoffen des dritten Schuljahres übersichtlich folgen lassen, schliessen wir die Betrachtungen in der Überzeugung, in der Robinsongeschichte einen Stoff zu besitzen, der in individueller, poetischer, historischer und religiös-ethischer Hinsicht seinen Platz im Lehrplane in einem Mafse ausfüllt, wie es kein anderer bisher bekannter Stoff vermag. Wir werden deshalb so lange daran festhalten, bis überzeugend nachgewiesen wird, dafs unsere Verteidigung des Stoffes sich auf einen für Wahrheit gehaltenen Irrtum gründet, oder bis es gelingt, durch einen wertvolleren Stoff den alten zu vertreiben. —

Bemerkung. Von Arno Fuchs ist bei Mauke, Jena 1898, ein Werk erschienen unter dem Titel: „Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen“. — Es sei hier auf die Zusammenstellung des ethisch-religiösen Materials auf Seite 104 bis 109 verwiesen. Daraus ist auf den ersten Blick zu ersehen, dafs das betreffende Material reichhaltig und passend für das Kind im zweiten Schuljahre ist, dafs es dem Bedürfnis in jeder Hinsicht Rechnung trägt. —

Auch die auf Seite 110—115 angeführten Konzentrationspläne sind beachtenswert. Sie geben eine gute Übersicht über die Stoffe, welche der „Robinson“ für die Erdkunde, die Gesellschaftskunde, den Gesang, das Zeichnen und für den Handfertigkeitsunterricht liefert.

Religiös-ethische Parallele. *)

Abschnitte des Robin- sonstoffes	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
Robinson im Elternhause.	Rob. ist faul, be- reitet den Eltern Herzeleid; er ver- läßt sie.	Esau kein guter Sohn. Josephs Brüder be- reiten dem Vater Herzeleid. Joseph wird den Eltern ent- rissen.	Elisabeth muß be- reits als vier- jähriges Kind die Heimat ver- lassen.
Rob. Reise.	Gefahren der Reise. Schuldbewußt- sein. Rob. ruft Gott in der Not an.	Abrahams Reise und Gefahren auf der- selben. Jakobs Schuld- bewußtsein auf der Wanderung. Schuldbewußtsein der Brüder beim Ver- kauf Josephs und auf den Reisen nach Ägypten. Jakob in der Angst vor dem heranziehen- den Bruder.	Zug des Kreuz- heeres ins ge- lobte Land. Ludwig der Milde in der Türken- not. Elisabeth nach ihrer Vertreibung in der Georgen- kirche.
Rob. auf der Insel.	Dank für die Er- rettung. Gottvertrauen.	Abrahams Dank. (Opfer.) Jakobs Dank. Abrahams Gottver- trauen. Jakobs Gelübde. Josephs Gottver- trauen.	Ludwig des Springers Dank. (Kirchbau.) Vertrauen auf die heilige Lanze. Elisabeths Gott- vertrauen.

*) Es sei nur auf diejenigen Stellen verwiesen, in denen eine ähnliche oder gegenteilige Grundstimmung vorhanden ist. Die Aufzählung der religiös-ethischen Sätze möge unterbleiben, weil die Auswahl eine verschiedene, dem individuellen Empfinden des Lehrers und dem im Laufe der Entwicklung am deutlichsten hervortretenden Gefühlen entsprechende sein muß. — Eine Zusammenstellung bietet das erwähnte Buch von Arno Fuchs.

Abschnitte des Robin- sonstoffes	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
Rob. auf der Insel.	Rob. ist verzagt. Rob. in der Lei- densschule. Rob. Gottesdienst. Arbeit segnet Gott. Ausdauer führt zum Ziele.	Abrahams Schwanken im Glauben. Jakob wird in Gottes Schule zur Buße geführt. Opfer der Patriarchen.	Verzagtheit im Türkenheere. Ludwig d. Springer und Adelheid thun Buße.
Rob. und die Wilden.	Götzendienst. Rob. errettet Frei- tag, zeigt dabei Mut u. Liebe zum Mitmenschen.	Götzendienst zu Ur in Chaldäa. Götzendienst in Ägypten. Abraham errettet Lot. Joseph schafft Lin- derung in der Hungersnot.	Landgraf Ludwig befreit d. Christ. Ludwig der Springer lindert die Hungersnot, ebenso d. heil. Elisabeth. Mut Ludwigs des Löwen.
Rob. und Freitag.	Rob. erzieht Frei- tag in der Furcht des Herrn. Freitags Treue. Freitag ehrt seinen Vater.	Jakob ist schwach in der Erziehung seiner Eliesers Treue. Joseph ehrt Israel. Die Brüder sind lieb- los gegen den Vater.	Erziehung der hl. Elisabeth auf der Wartburg. Treue der Elisa- beth. Treue der Ritter. Treue der Land- grafen z. Kaiser.
Robinsons Heimkehr.	Das Wiedersehen mit dem Vater.	Das Wiedererkennen Josephs und seiner Brüder. Jakob zieht nach Ägypten.	Ludwig der Milde und die heilige Elisabeth kehren nicht wieder zu- rück in ihr Vater- land.

D. Abänderungen im Schulrobinson. Nach den vorausgegangenen Angaben beziehen sich die Abweichungen vorzugsweise auf den ersten Teil von Robinsons Leben auf der Insel. Sollen dort die Willensverhältnisse deutlich aus dem Beiwerke heraustreten und intensive Wirkungen erzeugen, so geschieht das am besten, wenn Robinsons Erinnerungen an seine Jugendzeit vielgestaltig und lebhaft sind, da diese Erinnerungen die Grundlage für das Verständnis seiner innersten Empfindungen bilden. Es ist deshalb unzureichend, wenn der Eingang der Erzählung nur auf Robinsons Verhalten gegen seine Eltern zu sprechen kommt. Hier möchte ich gerade dem Originale folgen, wo das Familienleben durch Anführung von Geschwistern erweitert wird. Freilich genügt die einfache Angabe vom Tode der beiden Brüder nicht. Es müssen konkrete Züge aus dem Zusammenleben gegeben werden. Am Platze dürften z. B. Warnungen und Bitten der Geschwister zur Besserung sein, die sich denen der Eltern anschließen: Dadurch wird eine bessere psychologische Vorstufe für die Josephsgeschichte geschaffen. Wenn dann Robinsons Brüder dem Tode verfallen, so tritt der Eltern Hoffnung auf ihr Kind und die Liebe zu ihm in hellere Beleuchtung.

Auch des Umganges mit Schulfreunden außerhalb der Familie wäre ausführlicher zu gedenken. Robinsons schmerzliche Erinnerungen an sein Leben in der Heimat ergreifen die Kinder am meisten, wenn sie auf plastische Einzelzüge zurückgehen. Sodann öffnen letztere auch dem Zögling den Blick in Robinsons Charakter. Und ist Robinson zur Erkenntnis des Segens im früheren Gemeinschaftsleben gelangt und stellt darüber ruhige Überlegungen an, so treffen diese in jenen Einzelheiten auf wertvolle individual- und sozial-ethische Momente.

Der Einsetzung einer besonderen Einheit bedarf es indessen zur Hervorhebung der genannten Punkte nicht. Die erste Einheit „Robinson bei seinen Eltern“ bietet Gelegenheit zur Ausmalung von passenden Episoden aus dem Kindheitsleben.

Die eigentlichen Abweichungen vom bisherigen Schulrobinson beginnen erst nach der Landung auf der Insel. Stellen wir dieselben ein, so ergibt sich folgende Reihe von Einheiten und Untereinheiten.

1. Robinson bei seinen Eltern.
2. Robinsons Seereise.
3. Der Schiffbruch.
4. Die Insel.
5. Robinson richtet sich ein.

a) Robinsons Wohnung. Die Höhle wird gereinigt, und aus Moos oder Gras wird ein Lager bereitet. Thür, Tisch, Bank werden aus Steinen hergestellt. Ein Strauch am Eingange der Höhle versperrt Robinson die freie Aussicht auf das Meer, wohin er sehnsuchtsvoll nach einem Schiff ausblickt. Die Beseitigung des Strauches mittelst scharfer Steine und Muscheln bereitet Robinson viele anstrengende Arbeit. — Die gefundenen Muscheln werden als Trinkgefäße verwendet. Die erste Nahrung ist Mais.

b) Ein neues Nahrungsmittel. Die Anfertigung von Hut, Schirm, Tasche und Schuhen. Mais und Wasser reichen zur Ernährung nicht aus. Robinson geht auf einem andern Wege zu dem Maisplatze und findet Weinbeeren und Kokosnüsse. Die Hitze bereitet ihm Kopfschmerz; er verfertigt sich Hut und Schirm aus großen Blättern. Dornen und am Meeresstrande gefundene Fischgräten sind seine Nadeln, Kokosfasern und Bast liefern Bindematerial. — Die Füße werden in dem heißen Sande wund; seine Schuhe bestehen aus Blättern, die mit Bast an den Füßen befestigt werden. (Sandalen.) Als Sohlen dienen später Baumrindenstücke. — Die Tasche zum Sammeln von Speisevorrat wird aus Schlingpflanzen geflochten.

c) Die Sonntagsfeier und Anfertigung eines Kalenders. Tage und Monate werden in die Rinde zweier Bäume eingeritzt.

d) Robinson will sich weiter auf der Insel umsehen. Er zieht aus, um zur Gewissheit über die Anwesenheit von Menschen zu gelangen und um andere Nahrung zu

suchen. Im Walde trifft er Ziegen, Goldhasen, aber auch eine Schlange an. Vor letzterer flieht er und traut sich zunächst nicht mehr in den Wald.

6. Die Folgen der Reise.

a) Robinson fertigt sich Waffen an. Die Furcht vor wilden Tieren zwingt Robinson zur Herstellung von Bogen, Pfeil, Spieß und Beil. Aus Kokosfasern dreht er die Sehne des Bogens. Pfeilspitze und Spießspitze sind spitze Steine. Das Beil ist ganz aus Stein. Durch Schleifen an andern Steinen macht er es scharf.

b) Robinson übt sich im Gebrauch der Waffen. Er geht vorsichtig zu Werke. Um etwaigen Gefahren trotzen zu können, errichtet er am Strande ein Schußziel und ruht nicht eher, bis er es zu einer gewissen Sicherheit in der Handhabung der Waffen gebracht hat. Während der Übung findet er durch Zufall Schildkröteneier, ein neues kräftiges Nahrungsmittel.

7. Die Reise in das Innere der Insel.

Was lernt Robinson auf der Reise kennen?

a) Der Wald. Es ist ein anschauliches Bild davon zu geben.

b) Robinson als Jäger. Er erlegt einen Goldhasen. Das Fleisch muß er roh verzehren. Teils klopft er es weich, teils dörert er es an der Sonne. Robinson findet Salz. Der Versuch, Feuer zu gewinnen, mißglückt.

c) Robinson baut einen Keller. Das Fleisch verdirbt von einem Tage zum andern, darum wird die Schaffung eines kühlen Ortes nötig. Zur Ausführung seines Vorsatzes fehlt ihm ein Spaten. Derselbe wird in ähnlicher Weise wie der Spieß angefertigt, dann gelingt ihm sein Werk.

8. Robinson wird krank.

9. Die Sorge für den Winter.

10. Der erste Jahrestag auf der Insel.

11. Robinson und seine Tiere.

a) Er fängt Ziegen und baut für dieselben Ställe.

b) Was nützen Robinson die Ziegen?

c) Der Papagei.

12. Das Feuer. { a) Gewitter und Erdbeben.
b) Sorge um Erhaltung des Feuers.
13. Der Bau einer Kapelle.
14. Verbesserung der Einrichtungen.
 - a) Robinson als Töpfer.
 - b) Robinson als Bäcker. Er bäckt Brot aus Maismehl, das er durch Zerklopfen der Maiskörner und Sieben durch ein Geflecht von Halmen gewinnt.
 - c) Die Anfertigung einer Lampe.
 - d) Verbesserung von Tisch und Stuhl.
 - e) Robinson als Schneider.
 - f) Robinson als Fischer.
15. Das Weihnachtsfest.
16. Das fremde Land. Als er dasselbe erblickt, wird die Sehnsucht nach Rettung stärker. Er baut mit vieler Mühe aus einem hohlen Baumstamme mittelst Beil und Feuer einen Kahn, um hinüber zu fahren. Dabei gerät er in Lebensgefahr, muß umkehren und murret wider Gott. Später überlegt er, daß Wilde in dem fremden Lande wohnen und sein Murren umsonst gewesen ist. Er sieht ein: Was Gott thut, das ist wohlgethan.
17. In schwerem Sturm treibt ein Schiff vorüber.
 - a) Robinson versucht sich bemerkbar zu machen.
 - b) Er findet einen ertrunkenen Matrosen und begräbt ihn bei seiner Kapelle.
18. Robinson findet Spuren von Menschen. Darüber gerät er in große Angst und umgiebt seine Höhle mit Mauer, Wallgräben und andern Schutzvorrichtungen.
19. Robinson erhält Freitag.
20. Robinsons Leben mit Freitag. Hierbei ist nun mehr, als es bisher der Fall war, der Gedanke der kulturellen Entwicklung und der Segen des Gemeinschaftslebens hervorzuheben, was alles im Anschluß an die bisherigen Einheiten geschehen kann.*)

*) Vgl. Lesebuch f. d. zw. Schulg. v. d. Verf. d. Schuljahrs, III. Auflage.

Sind die Höhepunkte und Grenzen in allem erreicht, was erst Robinson allein, dann in Gemeinschaft mit Freitag durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel kann, so hat der Fund des gescheiterten Schiffes einzusetzen und ein neues Feld des Wirkens zu schaffen. Die Einrichtungen und die ganze Lebensweise nehmen hierauf eine Gestalt an, die sich des Kindes eigenen Lebensverhältnissen nähert.

Die Erarbeitung der Geschichte bereitet keine Schwierigkeiten mehr, geht vielmehr ziemlich rasch von statten, um in der bekannten Weise, natürlich unter Berücksichtigung der vorangegangenen Entwicklung, dem Ende zugeführt zu werden. Wünschenswert muß es dabei erscheinen, den Schluß der Erzählung weiter auszuspinnen dadurch, daß Robinson dem Vater, Verwandten und alten Bekannten Berichte über seine Erlebnisse giebt. Solche Berichte entsprechen dem kindlichen Bedürfnisse und sind dazu sehr lehrreich, indem dadurch nochmals ein Gesamtüberblick über die Entwicklung gegeben wird.

Über Schulreiseberichte.

Von

E. Scholz.

A. Über Zweck und Anlage.

Im III. Seminarheft wurde von mir am Schlusse der Abhandlung über die Schulreise ein Bericht in Aussicht gestellt, welcher dadurch, daß er nur das Wesentliche der Schulreise hervorheben und dieses nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen will, für die Verwertung der Reiseeindrücke im späteren Unterricht der betreffenden Schule sowohl, als auch für die Verwertung der Erfahrungen in weiteren Kreisen brauchbarer sein soll als jene Berichte, welche im III. Seminarheft selbst oder auch in vielen pädagogischen Zeitschriften zu lesen sind. Hier soll der Versuch gemacht und das Versprechen eingelöst werden. Daß dadurch zugleich dem Wunsche eines Herrn Rezensenten entsprochen wird,

der dahin geht, „dafs diese Veröffentlichung recht bald geschehen möge“,*) sei nur nebenbei bemerkt.

Alle Berichte über Schulreisen, welche mir bisher bekannt geworden sind, tragen einen Mangel an sich. Es fehlt ihnen ein zweiter Teil, und zwar der für die Brauchbarkeit der Berichte wichtigere Teil. Das ist eine übersichtlich geordnete Zusammenstellung der für die unterrichtliche und erziehlche Ausnutzung der Schulreise bedeutsamen Momente. Alle diese Reisebeschreibungen begnügen sich mit einem mehr oder minder ausgeführten Bericht über den Verlauf der Reise in chronologischer Ordnung. Gewifs sind solche Berichte sehr interessant, nicht selten amüsant zu lesen, oft gerade wegen ihrer nebensächlichen Einzelheiten, und wer nur unterhalten will, braucht auf weitere Wünsche nicht Rücksicht zu nehmen. Sobald aber die Verfasser von Berichten mit der Veröffentlichung auch andere Zwecke verfolgen, werden sie sich auch von Überlegungen leiten lassen müssen, welche jenen Zwecken dienlich sind. Es ist dies, um ein analoges Beispiel heranzuziehen, ähnlich wie bei Berichten über angestellte Analysen des Gedankenkreises. Wohl darf der erste Teil, der den Verlauf derselben darstellt, nicht fehlen, aber ohne den zweiten, den mehr statistischen, wären solche Berichte nur halb so brauchbar. Von solchen rein statistischen Zusammenstellungen wird in der Reisebeschreibung nicht die Rede sein können, aber doch von einer Gruppierung des Zusammengehörigen. Denn der Hauptzweck solcher Berichte ist doch wohl der: ein klares Bild zu geben von dem Reichtum der für Erziehung und Unterricht wichtigen Momente der betreffenden Reise, durch welches zugleich der Nachweis für deren Brauchbarkeit geliefert wird. Man könnte sich die Sache leicht machen und wegen dieser Stoffe auf einen Bädcker oder Meyer verweisen. Indes ist nicht zu übersehen, dafs selbst der beste Bädcker nur das giebt, was thatsächlich ist, nicht die Art, wie es

*) S. in Jahrg. 1892, No. 5 der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausg. von Kotelmann, die Rezension von Direkt. Th. Bach.

aufgefaßt oder gar für die Schule verwertet werden soll. Denn diese Art ist durchaus individuell. Der Reisende, der Wolffs Raubgrafen gelesen hat, wird den Regenstein am Harz mit ganz anderen Augen und Gedanken betrachten, als der, der den Roman nicht kennt. Und die Schüler, welche eben in der Behandlung der Reformationszeit stehen, werden den Lutherstätten im Thüringer Walde andere Gefühle entgegenbringen, als solche, die Luther nur dem Namen nach kennen, oder die die Orte aufsuchen, weil es so Mode ist. Der Erwachsene wird den Weinbergen des Saalthals nur einen flüchtigen, nicht selten mit Spott gemischten Blick gönnen, wenn er etwa gerade an den sauern Creo denkt, für den Schüler aber, der sie zum erstenmal sieht, bilden sie eine wesentliche Unterlage für den späteren Unterricht, was den Lehrer zu einer eingehenden Betrachtung zwingt. Wie er diese angestellt hat, wie sie auf die Schüler gewirkt hat, was besonders betont worden ist und gemerkt zu werden verdient u. s. f., das müßte der Bericht zeigen. Erst viele solcher Schulreisebeschreibungen würden einen brauchbaren pädagogischen Bädeler abgeben. Doch bedarf es dessen nicht. Es ist nur wichtig, daß nach jeder angestellten Reise eine genaue Zusammenstellung der wertvollen Stoffe erfolgte. Selbstverständliche Voraussetzung ist dabei, daß der Lehrer während der Reise ein stets offenes Auge hat und fleißig das Geschehene notiert, denn die Reiseeindrücke verwischen sich infolge ihrer Fülle nur zu leicht. Daß das aber gründlich nur nach vorangegangener Vorbereitung, durch welche die Aufmerksamkeit bereit gestellt worden ist, geschehen kann, ist ebenso selbstverständlich. Also: eingehende Vorbereitung, gründliche Umschau auf dem Wege und sorgfältiges Zusammentragen des Gesehenen bleiben keinem gewissenhaften Reiseführer erspart. Kostspielig sind die Schülerreisen, aber doch nur dann, wenn sie nichts weiter sind, als ein flüchtiger Genuß. Ein Reisebericht, wie er hier gedacht ist, kann den Nachweis erbringen, daß der Schulreise ein Wert innewohnen kann, der keineswegs mit ein paar Mark aufzuwiegen ist.

Da der nun folgende Bericht für Mitglieder des pädagogischen Seminars bestimmt war, die erst sehen sollten, wie die Schulreisen vorbereitet und durchgeführt werden, so ist über den ersten Tag ausführlicher gesprochen. Man wird so auch leichter den Zusammenhang zwischen dem ersten, mehr schildernden und dem zweiten, mehr gruppierenden Teil ersehen; darum mag er hier folgen, wie er in der Konferenz zur Verlesung gelangte.

B. Ausführung.

I. Reiseziel. Es war die erste grössere Reise, welche die Schüler, Knaben von 10—11 Jahren, unternahmen. Das zu bereisende Gebiet durfte kein allzugroßes sein. Die Schüler sollten das Reisen erst lernen. Daher wurde die engere Heimat, das Saalthal, gewählt, und zwar ein Stück des östlichen Ufers zwischen Jena und Weissenfels, die Reisezeit auf 3 Tage festgesetzt. (9.—11. Okt. 1891). Das östliche Ufer darum, weil hier seinerzeit die Sorben wohnten, welche Karl dem Großen viel zu schaffen machten. Die Zeit Karls des Großen stand nämlich eben in unterrichtlicher Behandlung. Auch dem naturkundlichen Unterrichte, in welchem im letzten Semester der Wald besprochen worden war, bot dieses waldreiche Gebiet manche Stütze. Ähnlich dem geographischen Unterricht, wie sich später zeigen wird. Vorschauend wurde dieses Reisegebiet gewählt, weil es zahlreiche Bauwerke im romanischen Stil enthält, welcher in der nach Karl zu behandelnden Periode, der der sächsischen Kaiser, seine Hauptentfaltung fand; das gewonnene Material soll diese Seite des kulturellen Lebens klären. Wie dies durch den Zeichenunterricht unterstützt wird, wird später gezeigt werden.

II. Vorbereitung zur Reise. a) Ausgehend von dem im Sommer unternommenen eintägigen Ausfluge nach Kahla — Roda wurde eine Reisekarte entworfen, nur in Hauptumrissen, damit Einzeichnungen unterwegs möglich seien. Vor allem wurden Orientierungsübungen vorgenommen, auch mit Rücksicht auf die jetzigen politischen Grenzen. — b) Im Anschlusse an die Leuchtenburg, welche (vermutlich) ur-

sprünglich als Schutz gegen die Sorben angelegt worden ist, wurde der Zusammenhang mit der Geschichte (Wohnsitz der Sorben) im allgemeinen hergestellt und auf die zu besichtigenden wichtigsten Gegenstände, die Kirchen zu Klosterlausnitz, Thalbürgel, Naumburg die Aufmerksamkeit gelenkt. Unter den ersteren Gesichtspunkt wurde auch das an die Spitze der Vorbereitung gestellte Ziel gerückt, welches lautete: Wir wollen ein Stück unserer Heimat kennen lernen, in dem zur Zeit Karls des Großen noch Sorben wohnten.

c) Was einzelne Schüler über die gegenwärtige Bedeutung einiger Orte schon wußten (Bürgel Töpferei, Großheringen — wichtige Bahnstation, Weissenfels — blaue Hussaren), wurde zusammengestellt, auf die einzelnen größeren Forste im Anschluß an unseren und den Hummelshainer hingewiesen u. s. f.

d) Der Gesangunterricht sorgte für Einübung, bezw. Wiederholung von Reiseliedern. Es waren folgende:

Morgenlied „Wer nur den lieben Gott läßt walten . . .“;

Abendlied „Gott, ich danke dir von Herzen . . .“;

Marschlieder „Rühret die Trommeln, schwenket die Fahnen“;

„Rasch stehen wir vom Lager auf . . .“;

„Ich hatt' einen Kameraden . . .“;

„Mit dem Pfeil dem Bogen . . .“;

„Nun ade, du mein lieb Heimatland . . .“;

Stimmungslieder „An der Saale hellem Strande . . .“;

„Bunt sind schon die Wälder . . .“;

e) Im deutschen Unterricht wurde das Gedicht „Thüringen“ wiederholt und der Reisespruch eingeprägt:

Wer reisen will,
der schweig fein still,
nehm' wenig mit,
halt' gleichen Schritt,
steh' auf am frühen Morgen
und laß daheim die Sorgen.“

f) Im Religionsunterrichte wurde ein Morgen- und ein Abendgebet gelernt. g) Daß zum Schlusse die kleine Gesellschaft in Sektionen geteilt wurde, denen die verschiedenen Tagesämter übertragen wurden, die Kleinen zweimal marsch-

fertig antreten mußten, um alles in Ordnung zu haben, sei nur in Kürze erwähnt.

III. Verlauf der Reise. Am 9. Oktober rückte die kleine Gesellschaft nach gemeinsamem Lied und Gebet aus, nachdem mit der nach entgegengesetzter Richtung ziehenden I. Klasse fröhliche Abschiedsgrüße gewechselt worden waren. Es war ein kleiner Kreis: der Klassenlehrer, der Praktikant der Geographie und 11 Schüler. Der Herbstmorgen war rauh, der Nebel liefs vom Bahnwagen aus kaum die nächsten Bäume erkennen, aber von Mutlosigkeit keine Spur. Während der kurzen Fahrt nach Roda hätten sich die Lehrer teilen müssen, wenn sie allem Rufen und Bitten, doch an dieses oder jenes Fenster zu kommen und zu schauen — obwohl es doch nicht viel zu sehen gab — hätten gerecht werden wollen. Später trat der Nebel zurück. Die alte Erscheinung bot sich wieder, daß beim Erblicken schon bekannter Objekte die Freude besonders groß war, ob sie nun auf früheren Fahrten bereits gesehen oder nur im Unterrichte durch die Phantasie gewonnen worden sind. „Herr Lehrer, hier ist Wellenland,“ oder „Ach, das große Rübenfeld, wie in der Rheinebene,“ . . . und „hier der Mais“ (in Erinnerung an die Besprechung des Elsaß) schwirrte es bunt durcheinander. Nach dieser Richtung hat der Lehrer besonders die Aufmerksamkeit der Schüler zu reizen, diese Art des Sehens zu begünstigen, das mehr Zufällige, die bloße Neugier Befriedigende durch Nichtbeachten in den Hintergrund treten zu lassen.

In Roda wurde rasch angetreten, der Weg nach dem „Zeitgrund“ von dem betreffenden „Kundschafter“ des Tages erfragt und dann frisch abmarschiert. Der Himmel lohnte den frischen Mut der Schar, die Nebel begannen zu reißen und dies bot schon das erste schöne Schauspiel dem aufmerkenden, für Eindrücke so empfänglichen Auge der Kinder. „Frau Holle kocht Kaffee“, meinte der eine, „nee, die Hirsche roochen“, sagte der andere und so begann das Auskramen verschiedener Deutungen der aus dem dichten Nadelwald aufsteigenden Nebelschleier. Der Marsch durch den prächtigen

Wiesengrund war höchst angenehm. Wir kamen an niederen Kiefernbestand. Zwischen den Nadeln waren in überaus großer Zahl Spinnewebe gesponnen, reich beschwert durch winzig kleine Tautropfen, so daß sie wie kleine weiße Nestchen aussahen. „Ei, das ist ja wie die Silberwatte am Christbaum“, meinte in äußerst heiterem Ton der sonst im Unterrichte spröde und wortkarge B. „Und hier die Perlenschnüre auf dem Heidekraut“, fügte gar bald ein zweiter hinzu, und als ein dritter diese Pracht im Übereifer buchstäblich „begreifen“, wollte, wehrten die andern ganz energisch ab. Als einer dagegen bat, sich ein Sträufchen Erica — den letzten blühenden Gruß des Herbstes — an den Hut zu stecken, willigte ich gern ein und die anderen, die Lehrer mit eingeschlossen, folgten dem Beispiel. — Durch den Wiesengrund fließt ein heller Gebirgsbach, schön eingefast mit Erlen und Birken. Als erst einer die vielen Forellen darin entdeckte, die selbst den Reisehandbüchern nicht unbekannt sind, da nahm das Sehen und Suchen kein Ende. Auch an klaren Quellen kamen wir vorbei, die natürlich alle gründlich beguckt wurden. Da fragte ich von ungefähr, ob sie das nicht an eins unserer Lieder erinnere. „Ja, ja, Thüringen, du holdes Land“, hieß es von allen Seiten. „Gut! Wer sagt die passende Stelle daraus?“ Und bald liefs sich einer im Kreise seiner Kameraden mit lauter Stimme also vernehmen:

Thüringen, du holdes Land,
Wie ist mein Herz dir zugewandt!
Silbern springt in deinen Gründen
Mancher frische Labequell,
Und durch deine Thäler winden
Bäche sich so klar und hell,
Und des Rasens Teppich breitet
Bunt sich zwischen Waldessaum,
Daß der Fuß des Wandrers gleitet
Stets auf hundertfarb'gem Raum.

„Vorwärts!“ Und schon waren die vorausseilenden an einer Espe; ein Windstoß hatte eben ihre gelben Blätter durch die frische Morgenluft gejagt. Das reizte die Kleinen. Sie begannen sie zu schütteln und freuten sich kindlich, als die

Blätter Hut und Rock bedeckten. „Ei, Goldregen“, hiefs es da, aber B., der Märchenerzähler, meinte: „Ja, Rübezahl könnte goldene Blätter daraus machen, wollt ihr's hören?“ Und nun mußte dieser kinderfreundliche Berggeist eine Weile herhalten. Einige mehr realistisch Gesinnte begannen die gelben Blätter, zu denen sich auch bald rote und braune gesellten, zu sammeln, um sie daheim zu pressen. Als der goldgelben Bäume aber immer mehr wurden, begann ein besonders sangeslustiger erst leise „Bunt sind schon die Wälder“, die anderen brummt mit und als ich aus aufrichtigem Herzen mein „Recht so!“ dazwischen hören liefs, wurde das Lied in schönster Weise gesungen und noch ein anderes angehängt. „So muß es sein, von selbst muß sich der Gesang einstellen, das ist rechte Stimmung,“ bemerkte ich zu meinem Begleiter. — Mittlerweile waren wir zwischen hochragenden Nadelwald gelangt, Kiefern- und Fichtenbestand im Wechsel. „Hier sieht man's gut, wie die Spitzen verschieden sind,“ warf einer ein und eine kurze Betrachtung der so erheblich abweichenden Formen der beiden Nadelbäume ergänzte und klärte die Vorstellung von beiden, die erst kürzlich im Unterrichte behandelt worden sind, da wir früher so schöne Exemplare nicht gesehen hatten. B., der sich auch als Zeichner entpuppt hatte, machte rasch zwei einfache Skizzen, die anderen wollten es später nachholen. Da erschollen Axtschläge. Es waren Holzhauer in der Nähe. Der Kundschafter erfuhr auf seine höfliche Anfrage hin, daß die Stämme wohl 28 m lang seien, aber diese noch nicht die größten waren. Wenige Schritte weiter war eine Schneidemühle. Da konnten denn die aus dem Unterricht bekannten Jahresringe gezählt, die Stämme auf Splint- und Kernholz hin untersucht, die Verarbeitung des Holzes unmittelbar besehen werden. Mit viel Sorgfalt wurden von nun an die 7 oder 8 Schneidemühlen gezählt, das Seitenthal der Roda als ein „holzreiches“ bezeichnet, als unmittelbar damit zusammenhängend das Abholzen, Durchforsten, Neupflanzen, mit einem Wort die Forstwirtschaft erkannt, welche ganz ungezwungen, ohne jede direkte Anregung von seiten des Lehrers die Schüler auf die im Sommer-

Semester besprochene Holzwirtschaft im Wasgauwald führte. Plötzlich wurde die Aufmerksamkeit nach einer ganz anderen Richtung gelenkt. Ein Eichhorn gab durch seine munteren Sprünge Anlaß zu lebhafter Aufmerksamkeit. „Jetzt springt es“, rief plötzlich ein Schüler, „und wie es den Schwanz dabei wagerecht hält,“ ergänzte der Lehrer, wohl wissend, daß er gleich nach den Ferien für die Besprechung des Eichhorns solches und ähnliches Material brauchen werde. „Und wie es jetzt um den Baum herumläuft,“ wurde weiter beobachtet, und das Eichhorn machte den Jungen auch das Vergnügen, herunterzuklettern und durch das feuchte Gras — es war zwischen den Erlen des Wiesengrundes — zu laufen und sich dabei recht ungeschickt anzustellen.

Unter solchen und ähnlichen Beobachtungen und Gesprächen waren wir allmählich aus dem Thal auf die Hochebene gelangt, wo gleich eine große Holzschneidefabrik — gleichsam die Zusammenfassung der kleinen Mühlen im Grunde — in die Augen fiel. Der Tag war mittlerweile herrlich geworden, in der Nähe erklang die Mittagsglocke von Klosterlausnitz her und unter munteren Gesängen zogen wir hier nach vierstündigem Marsche ein.

Zunächst wurden die Notizen gemacht und die Reisekarte ergänzt.

Nach kurzem Mittagsmahl wurde sofort die neurestaurierte dreischiffige Pfeilerbasilika (im reinen romanischen Stil) betrachtet. Zunächst längere Zeit hindurch die Vorderseite mit den Türmen und dem Portal. Einzelheiten wurden besprochen, bald wollten die Knaben zeichnen, was ihnen auch gewährt wurde. Dann wurde das Innere genau betrachtet, die Teile benannt und fixiert und zum Abschied ein Choral gesungen. Ein Umgang um die Kirche diente zur Einprägung des Grundrisses. Auch wurde festgesetzt, wann ungefähr man so baute, natürlich nur in der allgemeinen Form: ungefähr zwei Jahrhunderte nach Karl d. Gr. Später wird diese Angabe mit Bezug auf Heinrich genauer festgestellt.

Noch wurde bemerkt, daß das neue, jetzt im Bau be-

griffene Schulhaus genau solche Säulchen und Rundbogen bekäme, wie die Kirche und diese Wahrnehmung als Beleg dafür festgehalten, wie solche große Gebäude die anderen in ihrem Baue beeinflussen.

Nun ging es über die Hochfläche nach dem grünenden Waldeck, immer durch schön geforsteten Wald, an dem alle Stadien der Forstung wieder beobachtet wurden. Und als sich uns ein Waldecker anschloß und erzählte, wie hier im „Holzlande“ ganze Häuser fertig gezimmert würden, die dann gleich unten in Jena oder Saalfeld oder sonstwo aufgestellt würden und wie die Leute hier so viele nützliche Gerätschaften aus Holz bereiteten, die ein findiger Junge auch sofort beschrieb, da er ja vor dem „Hirsch“ in Jena ganze Wagen voll davon gesehen hatte, da bekamen die Jungen wohl eine gute Unterlage für alle Zeit, wenn von Holzverarbeitung, Holzindustrie, „Holzdörfern“ — wie der Mann Klosterlausnitz, Waldeck und die anderen Dörfer nannte — zu ihnen gesprochen wird. Sie haben die äußerst wertvolle Anschauung gewonnen, wie mit den gegebenen Produkten der Natur gerade eine spezielle Thätigkeit des Menschen (sei es in der Form einer bestimmten Industrie oder des Handels mit deren Erzeugnissen) zusammenhängt.

In Waldeck wurde das „alte Schloß“, Goethes Lieblingsaufenthalt angesehen, die Schlucht angestaunt, die vielen Stufen gezählt, die meterdicken Buchen im Umfange gemessen und mit den Fichten verglichen, in die Grotten mit den geheimnisvollen Quellen gestiegen, das reine Koboldspiel.

Nach ungefähr zweistündiger Wanderung durch prächtig aufsteigenden Fichtenwald, dessen Anblick zum Vergnügen der kleinen Schar den einen der Lehrer zum Liede „Wer hat dich du schöner Wald“ begeisterte, langten wir bei Sonnenuntergang, da sich die Nebel über die Wiesen zu lagern begannen, am Ziele des ersten Reisetages, in Thalbürgel an. *) Ein frohes Mahl, ein aus dankbaren Herzen dringendes Abendlied beschloß den 1. Reisetag, dem bei

*) Die Schüler hatten sich bis zum letzten Augenblick zu unserer vollen Zufriedenheit betragen; auch waren alle körperlich und geistig

den kleinen und den großen Wanderern eine recht angenehme Nacht folgte. Eine besondere Nachkonferenz wurde nicht gehalten, da der Meinungsaustausch zwischen den beiden Reiseführern ja tags über recht oft erfolgt war.

Am 2. Reisetage kamen wir von Bürgel aus immer auf der Hochebene wandernd zum Mittag nach Tautenburg, von dort an das hohe Saalufer, wo wir die uns gegenüberliegenden Dornburgen mit unserem Heimatlied „An der Saale hellem Strande stehen Burgen stolz und kühn“ begrüßten, fuhren dann von Naschhausen bis Großheringen, gingen am linken Saalufer bis Dorf Saaleck, erstiegen unter großem Jubel der Kleinen Burg Saaleck und die Rudelsburg und kamen endlich über Kösen, wo wir wegen der eingetretenen Dunkelheit nichts mehr zu sehen bekamen, und über Schulpforta nach einem starken Dauermarsch um 8 Uhr in Naumburg an, da die Jungen trotz der Finsternis ausdrücklich verlangten, das gesetzte Ziel zu erreichen.

Am 3. Tage wurde die Stadt und besonders der Dom besichtigt, zum Mittag das Unstrutthal aufwärts bis Freiburg gefahren, die „Altenburg“ erstiegen und durch den großen herrschaftlichen Forst über die gegen die Sorben errichtete Burg Goseck nach Weissenfels wieder ins Saalthal hinabgestiegen. Nach einstündiger Rast erfolgte die Heimfahrt, wohl bei allen mit einem Gefühl innerster Befriedigung über drei schöne, in Gottes freier Natur verlebte, an neuen Eindrücken reiche Reisetage.

IV. Bedeutung dieser Reise für Regierung, Zucht und Unterricht.

a) Die Regierung machte nur geringe Schwierigkeiten, da die Reiseschar klein war. Hauptsache war, die Schüler so zu leiten, daß sie sich als ein Ganzes, als Reisefamilie betrachten lernten. Daher wurde auf Zusammenhalten auf dem Marsche, gemeinsamen Aufbruch, rasches Ordnen, vorsichtiges Ein- und Aussteigen bei der Bahnfahrt, ruhiges Verhalten in geschlossenen Räumen, anständiges Betragen

munter, obwohl der Marsch ein tüchtiger (7—8 Stunden) und des Neuen viel auf die kleinen Geister eingestürmt war.

beim gemeinsamen Mahl, und so fort gehalten. Doch berührt sich hier das Gebiet der Regierung fast überall schon mit dem der Zucht.

b) Die Zucht gewinnt ihre wesentliche Unterstützung aus den unmittelbaren Maßnahmen auf der Reise einerseits, und aus den gemachten Beobachtungen, welche die spätere Behandlung der Kinder mannigfach beeinflussen, andererseits. Zu ersteren rechne ich den innigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und der Schüler untereinander, das sinnige Erfassen der Natur, die Wertschätzung menschlicher Arbeit in Form von Kunstschöpfungen und Erzeugnissen des Fleißes u. s. w.

Letztere, ich meine die individuellen Beobachtungen, sind aber auch interessant genug. Die Schichte des Volkes, welcher diese Kinder entstammen, und ihre hiermit aufs engste zusammenhängende Verfassung des Gemüts- und Gefühlslebens von Haus aus kann wohl sehr gut ein Abzählspiel charakterisieren, welches ich ihnen abgelauscht habe. Sie nahmen eine Grasrispe, rupften die einzelnen Hälmchen ab und murmelten dazu einen Zählreim. Als ich einen Schüler fragte, was denn der andere mache, meinte er unter Lachen: „Er will sehen, ob er heute noch Geschimpftes oder Schmissee bekommt.“ Im Spiel liegt oft tiefer Ernst, ich fand ihn hier auch in den Zusammenhängen, welche gerade dieses Spiel bei diesen Kindern aufkommen lassen. Es sind ja thatsächlich Kinder aus den ärmsten Verhältnissen. Und doch hatten wir manchmal Ursache, uns — im allgemeinen — über ihr anständiges Betragen, ihre naive Freude, ihre sinnige Auffassung der Natur, ihre Dankbarkeit, ihre gegenseitige Hilfeleistung zu freuen.

Im einzelnen lieferte die kurze Reise für das Individualitätenbuch folgende Beiträge:

B. zeigte sich auf der Schulreise (9.—11. Okt. 1891) weit lebhafter als im Unterrichte. Im Auffassen der Naturerscheinungen machte er manche sinnige Bemerkungen. Sehr gesucht war er von den andern als Erzähler und Unterhalter. Märchen, die griechischen Sagen, aber auch Schauergeschichten (so im Dunkeln kurz vor Naumburg und am anderen Tage kurz vor Weißenfels) erzählt er mit Vorliebe und läßt

sich darin auch durch Zwischenbemerkungen nicht stören. Er erzählt geschickt, aber in seinem Dialekte und in einer plastischen, oft auch drastischen Ausdrucksweise. Auch als Zeichner zeigte er sich. Er wollte womöglich alles zeichnen: gleich im Zeitgrunde Fichten und Kiefern, dann die Papiermühle, in Klosterlausnitz die Kirche; die Tautenburg zeichnete er, ebenso die Burg Saaleck, auch reizten ihn die Windmühlen u. s. f. Er that dies meist, während die anderen umherliefen oder ruhten. Es wurde der Gedanke erwogen, ihm zu Weihnachten ein Skizzenbuch zu schenken. —

G., der jüngste und kleinste auf der Reise, hatte keine geringe Aufgabe, mit den anderen mitzukommen. Doch wäre es sein größtes Unglück gewesen, daheim bleiben zu müssen. Er ist im Ertragen von Strapazen für seine Verhältnisse sehr tapfer. Wohl halfen ihm die anderen im Tragen des Ranzens oft freiwillig, er forderte ihn aber immer wieder sehr bald zurück. Nur am 2. Reisetage konnte er die Anstrengung doch nicht mehr verbergen. Es war kurz vor Naumburg, wir waren allerdings sehr stramm gegangen: von Kösen nach Naumburg ungefähr in $\frac{3}{4}$ Stunden und zwar im Finstern. Schon sah man den hellen Widerschein von dem elektrischen Licht in Naumburg. Alle waren munter und erzählten lebhaft. Da hiefs es plötzlich: „Götze heult!“ und da waren die Thränen nicht mehr zu halten. Er schluchzte unaufhörlich, selbst als ihn der Lehrer an der Hand nahm und der Marsch sehr langsam ging. Es war schwer zu erklären. Da meinte einer: „Er fürchtet sich“ — und er hatte das Richtige getroffen. „Komm, Götze“, hiefs es da, und einer nahm ihn an der rechten, einer an der linken Hand, einer ging voraus. Es war Müdigkeit und Bangigkeit, besonders wohl Heimweh, da er noch nie so weit von Hause war. Er erholte sich aber sehr bald und war noch denselben Abend sehr aufgeräumt. Der nächste Nachmittag und Abend verlief in Bezug auf die Anstrengung ganz ähnlich, aber G. lachte nur, wenn ihn die Mitschüler nach seiner „Angst“ fragten. — Sonst zeigte sich G. aber dankbar und bescheiden. Auffallend war, dafs er alles sammeln wollte. Einen großen Tannenzapfen trug er aus dem Zeitgrunde mit peinlicher Sorgfalt bis nach Hause, obwohl ihn die andern auslachten. Auf Ordnung in seinen Sachen hielt er sehr. —

M. war auf dieser Schulreise sehr dienstfertig. Er nahm oft ohne Aufforderung dem eben erwähnten Schüler den Ranz ab; einmal, am 7. Tage, trug er ihn von Saaleck über die Rudelsburg und Kösen bis Naumburg, obschon er ihm wiederholt abverlangt wurde. — Auch in kleinen Dienstleistungen gegen den Lehrer war er stets aufmerksam. —

Sch. spielte auf der Reise zeitweise den Spielverderber, dabei ist er ziemlich anspruchsvoll. „Oh, das ist ja nix!“ so leitet er häufig seine Rede ein, sei es nun über ein von den Mitschülern vorgeschlagenes Spiel oder ein Lied oder das Bett oder eine ihm vom Lehrer gereichte Speise etc. abzuurteilen. — Beherrschen kann er sich gar nicht; was

seinem momentanen Wohlbehagen nicht entspricht. findet auch seinen Ausdruck in Wort oder Miene. so in Naumburg. als ihm das „Rosinenfleisch“ nicht mundgerecht erschien. — Im Ertragen körperlicher Strapazen leistet er wenig: Durst zu ertragen fällt ihm ungemein schwer. Um etwas bitten kann er nicht. Er hungert lieber. ehe er seine trotzigste Stimmung aufgibt, so auf der Tautenburg. —

Gegen die Mitschüler ist er ungefällig. Den Ranzen, den er auf die Sticheleien der anderen Schüler und auf eine Bemerkung des Lehrers hin endlich von G. genommen — es war bei Freiburg — war er im Handumdrehen wieder los. Dafs er — und zwar womöglich nur er allein — den Feldstecher tragen wollte, den doch jeder so gern haben mochte, ist mehr auf falschen Ehrgeiz als auf Dienstfertigkeit zurückzuführen. —

Über die anderen Schüler läfst sich gewifs über jeden etwas sagen, nicht aber, was von seinem früheren Benehmen erheblich abgewichen und für die Zukunft besonderer Aufmerksamkeit wert wäre.

c) Nun erübrigt es noch, zu zeigen, welchen Stoff die Reise dem Unterrichte bietet. Die Zusammenhänge mit den älteren Vorstellungskreisen sind schon früher vielfach berührt worden. Auf einzelne Sachgebiete verteilt, wäre es in gedrängter Übersicht etwa folgendes.

1. In Geographie: Erweiterung der Vorstellung von der Heimat.

Bodengestalt: Hochebene, Wellenland: Klosterlausnitz bis Tautenburg mit tief eingeschnittenem Thal, ähnlich wie bei Jena, auch bei Dornburg, von der Rudelsburg und kurz vor Weissenfels gut zu sehen. — Höhenschätzung: Lage der Dornburg 80 m, der Rudelsburg 80 m über der Saale.*) Veränderte Flußrichtung infolge vorgelagerter Berge, besonders gut am Fusse der Rudelsburg zu sehen. — Erweiterung des Mündungsgebietes eines Flusses: so bei der Ilm, ganz ausgezeichnet aber bei der Unstrut von Freiburg aus zu beobachten. Thalkessel, im kleinen Mafsstabe bei Tautenburg.

Bodenbedeckung: Grofse Forste: Klosterlausnitz-Wal-

*) Man achte auf die interessanten Abweichungen bei der ersten Abschätzung! Hierher gehörte auch das Abschätzen wagerechter Strecken nach Schritten und das Umrechnen in Meter!

deck (Nadelwald), Tautenburg (Laub-, bes. Buchenwald), Freiburg (Laub-, bes. Eichenforst.)

Weinberge immer auf einer Seite des Thals: so bei Dornburg und Freiburg, es ist der nach Süden oder Osten gekehrte Abhang, wechselt also mit der Biegung des Thales. Die gegenüberliegende Seite ist mit Wiesen oder niederem Wald bedeckt (ähnlich in dem später zu behandelnden unteren Moselthal.)

Felder vorwiegend auf der weiten Hochfläche, große Wiesen in der Nähe der Saale, bes. vor Weissenfels, stellenweise Ufer stark verschliff.

Meteorologische Beobachtungen: Der fast undurchsichtige Nebel verschwindet unter dem Einfluß der warmen Sonnenstrahlen völlig. Im Thale lagerte am Abend knapp über den Wiesen nach Sonnenuntergang wieder dichter Nebel. Man sah ihn nur aus der Ferne, in der Nähe schien er zu verschwinden. Am Morgen war an derselben Stelle starker Reif zu sehen. (Später auch in der Naturlehre zu verwerten!)

Menschliche Arbeit im Zusammenhange mit der Natur: Im Zeitgrunde am wasserreichen Bache viele Mühlen, auf den Höhen viele Windmühlen. In jenen wurde Holz verarbeitet, in diesen Getreide. Eine kleine Pechsiederei im Grunde. Töpferei in Bürgel, weil in der Nähe große Thonlager sind. (Wir sahen mit rohem Ton beladene Wagen des Weges kommen und später die prächtigen Kunstformen fertig aus den Öfen ziehen.) Dagegen in Waldeck Holzindustrie.*) Bei Freiburg Terrassenbauten für Weinberge, da die Abhänge steil und der Stein locker ist, der Regen also leicht Schaden anrichten kann, in Freiburg eine Schaumweinfabrik; in der Saale künstliche Wehre, da ihr Lauf für einen kräftigen Mühlen- und Fabriksbetrieb zu träge ist; Holzniederlagen an flachen Stellen des Ufers. Brücken für Eisenbahnen, Wagen und Fußgänger; Eisen- und Holzkonstruktion; Fähre bei Saaleck und Kösen.

2) Für die Naturgeschichte ergab sich diesmal, wie

*) Man versäume hier die gute Gelegenheit für den Anfang einer Etymologie geogr. Namen nicht!

schon erwähnt, vor allem ein reiches Material für die Behandlung des Waldes; besonders die Unterschiede in den Arten desselben, das äußere Ansehen, der verschiedenartige Boden in denselben, die mit der Waldart wechselnde Bedeckung des Bodens, der Wechsel im Herbste wurden bemerkt; anderes: Eichhorn und Forelle, die auffallenden Spinngewebe, Wachstum des Weinstocks, Erscheinungen an Luft und Niederschlägen etc. wurde schon im Bericht erwähnt.

3. Die Geschichte gewinnt schon durch die erweiterte Vorstellung von dem räumlichen Schauplatze. Die Erzählungen schweben in der Luft oder haften am Papier der Landkarte, wenn die Kinder keine räumlichen Unterlagen für die Handlungen besitzen, darüber darf man sich nicht täuschen. Wenn wir bei der Nennung eines „Gaes“ zur Zeit Karls des Großen auf die durchwanderte Strecke hinweisen können,*) so ist dies von ganz unverkennbarem Wert. — Ferner: die Lage von Schutzbauten gegen äußere Feinde, so die bei Goseck vor Weissenfels gegen die Sorben ähnlich wie die Leuchtenburg bei Kahla, dann die Ergänzung der Vorstellung von Ritterburgen, von Jena aus fast eine ununterbrochene Kette bis zur Neuenburg im Unstrutthal, die Anlage einer nach allen Regeln der mittelalterlichen Kriegs- und Baukunst befestigten Stadt wie Naumburg mit Wall und Graben, doppelter Mauer und Stadtthoren, ein vergleichender Blick von einer dieser Höhentestungen auf die ebenso trotzig befestigte Stadt des Bürgers im Thale, sie brauchen nur im späteren Unterrichte angerührt zu werden, um demselben Leben und Klarheit zu verschaffen.

Einzelne Burgen, so die Neuenburg bei Freiburg, bot Anlaß zur Wiederholung der Sagen von Ludwig dem Springer, der sie erbaut, von dem eisernen Landgrafen, der hier oben die widerspenstigen Ritter vor den Pflug gespannt. Diese noch jetzt bewohnte Burg mit ihren zugehörigen Feldern,

*) Der „Ostergowe“, also unserer, reichte nach H. Böttger -- Gaukarte zu seinem Werk Diöcesan -- und Gaugrenzen Norddeutschlands, Halle 1876, von Kahla bis Naumburg im O., nach W. umfaßte er das Ilmgebiet bis an die Unstrut.

Wäldern und Weinbergen bietet auch gute Anschauung für den Begriff einer Pfalz, oder später für den der Domäne etc.

Zu diesen Profanbauten treten ergänzend die Kirchenbauten hinzu, wie wir sie in Klosterlausnitz, Thalbürgel, Schulpforta, Naumburg, Freiburg sahen. Des Bischofs von Naumburg Macht reichte einst bis Thalbürgel, ihm unterstand dieses Klostergebiet, er weihte die Kirche. Die Fürstenschule in Schulpforta ist aus einem Klostergebiet entstanden, dem früher 22 Dörfer Abgaben zahlten, was zum Teil heute noch nachwirkt. Auch solche Erfahrungen, jetzt noch ohne Zusammenhang, resp. lediglich noch in rein lokalem Zusammenhange vorgebracht, ergänzen später das kulturelle Bild des mittelalterlichen Lebens. Und endlich sei noch kurz hinzugefügt, daß die eingehende Betrachtung dieser Gebäude in ihren einzelnen Formen der ästhetischen Bildung wertvolle Dienste leistet, wie wir sie systematisch zu pflegen suchen

4. im Zeichenunterricht, welcher jetzt und noch für lange Zeit von der Reise seine Stoffe nimmt, indem aus den angeschauten Gegenständen Einzelheiten zur zeichnerischen Darstellung gelangen.

5. Deutsch: als Illustration nur ein einziges Beispiel. Ich erinnere an die lebhafte Beobachtung der glitzernden Tautropfen im Freien und an die nachfolgende Behandlung des Gedichtes Heinr. d. Vogelsteller im Unterricht. Es fängt so an: „Herr H. sitzt am Vogelherd, recht froh und wohlgemut; aus tausend Perlen blinkt und blitzt der Morgenröte Glut.“ Solche Beispiele lassen sich leicht vermehren, besonders auch mit Rücksicht auf die, welche auf die Heimat Bezug nehmen und zugleich im Gesangunterricht verwertet werden. Daß auch dieser an Innigkeit gewinnen muß, wenn es der Lehrer versteht, solche Erlebnisse geschickt zu benutzen, um in den Jungen Stimmungen zu wecken, bedarf keines Beweises.

Wer aber mit innigem Verständnis je solche Wechselwirkung zwischen Leben und Schule auf sich hat wirken lassen, der wird nur nach den äußersten Versuchen und dann mit schwerem Herzen Veranstaltungen missen, welche solchen Zwecken dienen. Das sind aber in erster Linie die Schulreisen. —

Mitteilung an die Seminarmitglieder.

Das systematische Verzeichnis der Seminar-Bibliothek ist im Druck erschienen und kann von Herrn Oberlehrer Dr. Bergemann gegen Einsendung von 1 Mark in Briefmarken bezogen werden. Dergleichen sind durch ihn unsere Seminarhefte 1—5, sowie unser Seminar-Taschenbuch zu erhalten.

•

B e i g a b e n,

zusammengestellt von

Oberlehrer **Scholz** und Dr. **Bergemann**

ir die früheren und jetzigen Mitglieder des Pädagogischen Seminars.

I. Einleitende Worte.*)

Indem wir im fünften Seminarhefte die für die ehemaligen Mitglieder des Seminars vornehmlich bestimmten Mitteilungen unter dem auch dort bereits gewählten Titel „Beigaben“ fortsetzen, bitten wir dieselben von neuem dringend um ihre freundliche Unterstützung. Nur wenn uns fort und fort Nachrichten über Verbleib, Thätigkeit, sei es in praktischer, sei es in theoretischer und litterarischer Hinsicht, zugehen, können wir das begonnene Unternehmen fortführen. Und da das sehr wünschenswert ist, leuchtet doch gewiß jedem ein, der die mannigfachen Hindernisse, die wir zu bekämpfen haben, und die vielen Anfeindungen, denen wir ausgesetzt sind, kennt. Es gilt, geschlossen vorzugehen, wie ein Mann — und wer zurückbleibt, macht sich einer Schädigung der allgemeinen Sache schuldig. Man bedenke Rückerts Worte:

„Wenn die Wasserlein kämen zu Hauf,
Gäb' es wohl einen Fluß.

Wenn jedes nimmt seinen eigenen Lauf —

Eins ohne das andre vertrocknen muß.“

Man pflege also die Verbindung und den Zusammenhang mit der Mutter-Anstalt zu Jena. Man bethätige seine dankbare Gesinnung gegen dieselbe, die wohl bei allen Mitgliedern unseres Seminars vorhanden ist, indem man auch äußerlich die Bande, durch die man mit dem Seminar verknüpft ist, sich nicht lockern lasse — nur die Gesinnung kann ja allein darauf Anspruch machen, wertvoll zu sein, die sich in That umsetzt. —

Nun noch einige kurze Mitteilungen betreffend den Lehrer-Wechsel an der Übungsschule des Seminars. Am 1. Oktober 1893 hat der bisherige Oberlehrer Ed. Scholz seine Stellung niedergelegt, die er acht Semester lang innegehabt hat. Im ganzen war derselbe elf Semester in Jena. Jetzt ist er von der Weimariischen Regierung in Blankenhain bei Weimar als Rektor der dortigen Bürgerschule angestellt worden. — Am 1. April 1893 verließ uns Herr Schubert, welcher drei Semester an der Übungsschule als Lehrer thätig war, um an der höheren Mädchenschule „Frauenheim“ in Dresden eine Stellung anzunehmen. An seine Stelle trat cand. theol. Krzywón aus Bielitz. Als derselbe nach den

*) Siehe IV. Seminarheft, Seite 179 ff.

großen Ferien in seine Heimat zurückkehrte, wurde Herr Döll aus Sonneberg in Sachsen-Meiningen sein Nachfolger. An die Stelle des Herrn Scholz ist Dr. Bergemann aus Löwenberg in Schlesien getreten, welcher seit Ostern 1892 Mitglied des Seminars ist.

Von früheren Mitgliedern ist folgendes zu bemerken: Ter-Mirakjanz ist von Smyrna nach Trapezunt als Direktor der armenischen Schule gegangen; Dr. Van Liew Seminarlehrer in S. Cloud, Minnesota, jetzt in Normal, Ill; Dr. Turic Seminarlehrer in Sarajevo, Bosnien; Dr. Ivanoff Seminarlehrer in Samokov, Bulgarien; Dr. Phylaktos Gymnasialdirektor in Adrianopel; Perrin Seminarlehrer in Beauvais, Frankreich; Dr. Franc Mac-Murry, Professor a. d. Univ. Urbana Illinois; Dr. Findlay Lehrer in Rugby, England; Alvarez Direktor des Lehrerseminars und der Taubstummenanstalt in Santiago, Chile; Oroz Seminarlehrer in Valparaiso, Chile; Dr. Moosherr Lehrer a. d. höheren Mädchenschule in Basel, Schweiz.

Von mehreren Mitgliedern sind die gegenwärtigen Adressen unbekannt. Wir bitten um freundliche Benachrichtigung.

II. Verzeichnis der Seminarmitglieder.

A. Berichtigungen, bez. Nachträge (soweit solche bekannt geworden) zum 1. Verzeichnis im IV. Seminarheft, S. 183—187:

(Die mit * versehenen Mitgl. waren praktisch thätig. — g. M. = gegenwärtig Mitglied des Seminars.)

Zahl 1886.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
28	*Findlay, J. J., Dr.	England	S.-S. 92	3 Sem.	Rugby in England
55	*Ivanoff, Theod., Dr.	Bulgarien	W.-S. 89/90	6 „	Seminarlehrer in Samokov, Bulg.
62	*Krzyvon, Bruno	Österr.-Schles.	S.-S. 92	3 „	Cand. theol., Skotschau, Österr.-Schles.
64	*Landmann, Hugo	Preußen	W.-S. 89/90	g. M.	Lehrer a. d. höh. Mädchenschule, Jena
76	*Männel, B., Dr.	„	S.-S. 87	6 Sem.	Rektor in Halle
	Mann, Georg, Dr.	„	W.-S. 89/90	7 „	Buchhändler in Leipzig
80	*Möller, Arm.	S.-Weimar	W.-S. 86/7	5 „	Bürgerschull. in Weimar

Zahl Lfd.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
83	*Mc. Murry, Frank, Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 87/8	4 „	Professor d. Pädagogik in Urbana, Ill.
88	*Perrin, Jul.	Frankreich	W.-S. 91/2	2 „	Seminarlehrer in Beauvais
89	*Petkoff, Nik.	Bulgarien	W.-S. 89/90	3 „	Seit S.-Sem. 93 wieder Mitgl. des Sem.: stud. phil.
111	*Scholz, Edm.	S.-Weimar	S.-S. 88	11 „	Rektori. Blankenhain i. Th.
113	*Schubert, Conr.,	Kgr. Sachsen	W.-S. 90/1	5 „	Lehrer a. d. höh. Mädchenschule „Frauenheim“, Dresden
127	*Stroia, Joan, Dr.	Siebenbürgen (Rumän)	W.-S. 91/1	g. M.	stud. phil. Jena
134	*Van Liew, C. Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 90/1	6 Sem	Seminarl. in Normal, Ill.

(B. Fortsetzung der Liste im IV. Seminarheft.)

(Wintersemester 1892/93 bis Wintersemester 1898/94.)

141	*Abb	Bayern	W.-S. 92/3	1 Sem.	
142	*Allihn	Anhalt	W.-S. 92/3	1 „	
143	Alvarez	Chile	W.-S. 92/3	1 „	Seminardirektor, Santiago (Chile)
144	Bachmann	Sachs.-Weim.	S.-S. 93	g. M.	Bürgerschul., Jena
145	*Beyl, Georg	Bayern	W.-S. 92/3	g. M.	
146	Dietze	Sachsen	S.-S. 93		stud. phil. Jena
147	*Döll, G	Sachsen-Meiningen	W.-S. 92/3	„	Lehrer am Päd. Univ.-Sem., Jena
148	Dünnebiel, c. theol.	Sachs.-Weim.	W.-S. 92/3	1 Sem.	Dessau, Hauslehr.
149	Fack, M	„	S.-S. 93	g. M.	Bürgerschul., Jena
150	Fuchs, Arno	„	W.-S. 92/3	1 Sem.	Lehrer in Berlin
151	Gebeeb, cand. theol.	„	S.-S. 93	g. M.	Lehrer an Trüper-Institut, Jena

Nr.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
152	Gieseler, Dr.	Sachs.-Weim.	S.-S. 93	1 Sem.	Assistent am Institut in Göttingen
153	Göpfert	Sachsen-Meiningen	W.-S. 92/3	1 „	
154	Hall, J. W.	Ver. St. von N.-Amerika	W.-S. 92/3	g. M.	stud. phil., Jena
155	*Helmhold, Dr.	Sachs.-Weim.	W.-S. 92/3	2 Sem.	
156	*Hensold	Bayern	W.-S. 92/3		
157	*Hotzel	Sachs.-Weim.	W.-S. 92/3	2 „	Institutall., Jena
158	*Junge, K.	Kgr. Sachsen	W.-S. 92/3	g. M.	stud. phil., Jena
159	*Lietz, Herm., Dr.	Preußen	W.-S. 92/3	2 Sem.	Putbus, Gymnasiallehrer
160	Mineff, P.	Bulgarien	S.-S. 93	g. M.	stud. phil., Jena
161	Monsch	Schweiz	W.-S. 92/3	1 Sem.	
162	*Moosherr, Dr.	„	„	2 „	Lehrer a. d. höh. Mädchensch. in Basel
163	Morrison	Schottland	S.-S. 93	1 „	
164	Oroz, R.	Chile	W.-S. 92/3	1 Sem.	Seminarl., Santiago (Chile)
165	Phylaktos, Dr.	Macedonien	„	2 Sem.	Gymnasialdirekt. in Adrianopel
166	*Pieesch, Hugo	Öster.-Schles.	S.-S. 93	1 „	cand. theol., Bielitz, österr. Schlesien.
167	Reinhard	Meiningen	W.-S. 92/3	„ „	
168	Rockwell	V.St. v. N.-Am.	„	g. M.	stud. phil., Jena
169	Rosler	Siebenbürgen	„	1 Sem.	
170	*Rofs, Albin	Preußen	„	g. M.	stud. phil., Jena
171	*Schreiber	Bayern	S.-S. 93	1 Sem.	Lehr. i. Würzburg
172	Shaw, A. W.	V.St. v. N.-Am.	W.-S. 92/3	g. M.	stud. phil., Berlin
173	Singer	Bayern	W.-S. 92/3	g. M.	
174	Tenner	S.-Meiningen	„	1 Sem.	
175	*Thieme	S.-Weimar	S.-S. 93	„	
176	Tsermolas, A.	Türkei, Chios	W.-S. 92/3	g. M.	stud. phil., Jena
177	Wagner	Siebenbürgen	„	1 Sem.	
178	*Werner	Kgr. Sachsen	„	„	

(Winter-Semester 1893/94).

Nr.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
179	Atkinson, Frd. W., Dr.	V. St. v. N.-Am.	W.-S. 93/94	g. M.	stud. phil., Jena
180	Chopin, J.	Frankreich	"	"	"
181	Conrad, Christ.	Bayern	"	"	"
182	Cron, Ludwig	Pfalz	"	"	"
183	Danoff, Sr.	Bulgarien	"	"	"
184	Demetrescu, B.	Rumänien	"	"	"
185	Dimitroff, A.	Bulgarien	"	"	"
186	Doneff, St.	"	"	"	"
187	Felkin, J. W.	England	"	"	"
188	Georgieff, W.	Bulgarien	"	"	"
189	Hunneahagen, K.	S.-Meiningen	"	"	"
190	Kara-Petroff, Chr.	Bulgarien	"	"	"
191	Kowatscheff, P.	"	"	"	"
192	Kyriakides, Dr. G.	Türkei	"	"	"
193	Manchen, Ferd.	Siebenbürgen	"	"	"
194	Marić, Alex.	Ungarn	W.-S. 93/94	g. M.	stud. phil., Jena
195	Russell, J. E.	V. St. v. N.-Am.	"	"	"
196	Schunn, Mich.	Siebenbürgen	"	"	"
197	Stegmann	S.-W.-Eisen.	"	"	Bürgerschull. in Jena
198	Wilkinson, J. J.	V. St. v. N.-Am.	"	"	stud. phil. Jena
199	Wittig, Max	Kgrch. Sachsen	"	"	"
200	Weleff, S.	Bulgarien	"	"	"
201	Wultscheff, N.	"	"	"	"
202	Rottée, G.	Frankreich	"	"	"

Es waren also in den 4 letzten Semestern vertreten:

I. Europa: Deutsches Reich mit 29*), Österreich 6, Schweiz 2, Schottland 1, England 2, Bulgarien 10, Türkei 3, Rumänien 2.
 II. Amerika: Ver. Staaten von N.-A. 6, Chile 2. III. Asien: Chios 1.
 In Summa 64.

*) Im IV. Sem.-Heft, S. 188 muß es statt „Königr. Sachsen . . 12“ heißen: „Königr. Bayern . . 12“.

III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer

(S. IV. Heft, S. 189.)

12. Götze, K. seit W.-S. 92/3.
13. Krzywon, Br. „ S.-S. 98.
14. Döll, G. „ W.-S. 93/4.
15. Bergemann, Dr. „ W.-S. 93/4.

IV. Forts. der pädag. Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder.

(S. IV. Heft, S. 189).

A. Dissertationen:

- A. P. Kurtidis, Gewöhnung und Gewohnheit.
G. Mann, Lessings Pädagogik, dargestellt auf Grund seiner Philosophie.
J. Stroia, Beurteilung der allg. Pädagogik von Th. Waitz.

B. Abhandlungen und selbst. Schriften.

- Dr. J. M. Rice, The Public School System of the United States. New-York 1893.
J. Trüper, Psychopath. Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1893.
Dr. Bergemann, Aristoteles als Pädagog. Pädag. Blätter ed. Schöppa 1892, S. 131 ff. — Die beiden letzten Erziehungstheoretiker des klassischen Altertums. Pädag. Blätter ed. Schöppa 1893, S. 216 ff. — Das akademische Studium im Altertume. Schles. Schulztg. 1893, No. 51. 52. — Die soziaeth. Aufg. d. Heimatkunde. Deutsche Blätter ed. Mann 1893, No. 20 ff. — Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftl. Pädag. Neue Bahnen ed. Joh. Meyer 1894, Heft 1 ff. — Zur Schulbibelfrage. Eine historisch-kritische Unterredung. Deutsche Blätter ed. Mann 1894, No. 1 ff. — Behandlung von Gedichten auf der Oberstufe. Aus dem pädag. Univers.-Seminar zu Jena, Heft 5, S. 37 ff. — Die pädagog. Bewegung der Gegenwart und die Schule der Zukunft. („Die Lehrerin“ ed. Marie Loeper-Housselle. X. Jahrgang. Heft 9.) — Die Verbreitung der Anthropophagie über die Erde und Ermittlung einiger Weensätze dieses Brauches. Gewidmet Prof. Alfr. Kirchhoff-Halle). Bunzlau, Kreuschmer 1893. 8°. — Der malayische Archipel im Lichte des Zeitalters der Entdeckungen. Ausland ed. Prof. Günther. 1893. Heft 23—25.
Hiemesch, Aufsätze im Siebenbürg. Schul- und Kirchenboten.
Hauser: Aufsätze im Siebenbürg. Schul- und Kirchenboten ed. Morres 1893, No. 18 ff.
R. Bärwald, Dr., Die Objektivation der subjektiven Vorstellung. Berlin 1893.
Dr. Van Liew: 1) Introduction to Physiological Psychology, by Ziehen. Transl. by Van Liew and Dr. Otto Beyer. London 1892. 2) Out-

- lines of Pedagogics, by Rein. Transl. by E. C. and Ida J. Van Liew. London 1893 u. New-York 1894.
- Mac Murry, Dr. Charles: 1) Beiträge im Public School Journal. Bloomington. 2) The Elements of General Method, based on the Principles of Herbart. Bloomington 1892, 2. Aufl. 1894. 3) Special Method for History and Literature. Bloomington Ill. 1893.
- Isaac Harutünjan, Deutschlands pädag. Universit.-Seminare, ihre Thätigkeit und die armenischen Studenten. (Gewidmet Prof. Dr. Rein in Jena.) Tiflis 1893. (Armenisch.)
- Mac-Murry, Dr. Franc, Präparationen in dem Public School Journal. Blomington Ill. 1893.
- M. Fack, Über den Wert und die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. (Jena, A. Schenk. J. 1889. Nr. 32—39. — Neue Gesichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung. A. a. O. Nr. 46—52. — Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse. A. a. O. J. 1892. Nr. 1—3. — Zur Beurteilung des Langeschen Buches über Apperzeption. Päd. Studien. Hrag. von Prof. Dr. W. Rein. XIII, 3. 1892. Vergl. dazu Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland 1892, Nr. 41. — Otto Willmanns Didaktik. Neue Bahnen. Hrag. v. J. Meyer. J. 1892. H. 1 u. 2. — Neuere Bücher für den Rechenunterricht. A. a. O. H. 12. — Die Durchführung der Schulklassen. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. 1893. Nr. 5 u. 6. — Schumann und die historische Pädagogik. (Kritik nebst positiven Vorschlägen). Päd. Studien. Hrag. von Prof. Dr. W. Rein. XIV, 3. 1893. — Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena, Maukes Verlag. 1894.
- F. W. Atkinson, Dr. phil., The professional Preparation of Secondary Teachers in the United States. Leipzig 1893.
- A. P. Kurtidis, Dr. phil., Gewöhnung und Gewohnheit, eine psychologisch-pädagogische Monographie. Athen 1893.
- J. J. Findlay, On the Training of Secondary Teachers: Journal of Education (London) Decr. 1892, Febr., March 1893. — The School Review (Cornell, U.-S. A.). May 1893. The Educational Times (London) Decr. 1893. — Reform in Modern Language Instruction: The Educational Review (New-York). April 1893. — Preparations for Instruction in English. (Marburg 1893). — The Summer School of Jena: Educational Review (New-York). Nov. 1893. — A School Tour in Germany: Child Life (London) Nov. 1892. — Herbartian Literature in English: School and College (Boston, U.-S. A.) Oct. and Nov. 1892.

Berichtigung.

Seite 58 ist statt Villani Villanyi zu lesen.

Inhalt der bisher erschienenen Hefte:

**AUS DEM PÄDAGOGISCHEN
UNIVERSITÄTS-SEMINAR
ZU JENA.**

HERAUSGEGEBEN

VON

PROFESSOR DR. W. REIN.

Inhalt des ersten Heftes. 1. Ansprache des Direktors Prof. Dr. Rein. — Bericht von Oberlehrer Reich. — 3. Zur Synthese im Geschichtsunterricht von A. Baer. — 4. Sätze über den darstellenden Unterricht. — 5. Einrichtung der Systemhefte von Br. Maennel. — 6. Eine Präparation über Siegfrieds Tod von L. Höber.

Inhalt des zweiten Heftes. Vorwort. Von Professor Dr. W. Rein. — 1. Bericht. Von Oberlehrer Reich. — 2. Versuch eines Lehrplans für den naturkundlichen Unterricht. Von Br. Maennel. — 3. Meurers Pauli sextani liber. Besprochen von P. Hoffmann. — 4. Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte. Von Ed. Scholz. — 5. Ein Schülerbild. Von P. Henschel.

Inhalt des dritten Heftes. Vorwort. Von Prof. Dr. Rein. — 1. Bericht über die Thätigkeit des Pädag. Seminars. Von Oberlehrer E. Scholz. — 2. Ordnung des Pädag. Seminars und der Übungsschule. Zusammengestellt von A. Reukauf. — 3. Über den Anfang des französ. Unterrichts. Von Ch. Toussaint. — 4. Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule. Von E. Scholz. — 5. Girardet-Breling: Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage. Besprochen von J. Trüper. — Anhänge. A. Bericht über die Schulreise der Übungsschule in den Harz, Sommer 1889. B. Konzentrationstabellen (Quinta, Quarta).

Inhalt des vierten Heftes. Vorwort. Von Professor Dr. W. Rein. — 1. Bericht über die Thätigkeit des Seminars. Von E. Scholz. — 2. Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern. Von C. Schubert. — 3. Über den rückläufigen Geschichtsunterricht. Von G. Lämmerhirt. — 4. Beiträge zum Märchenunterricht. Von H. Landmann. — 5. Bedeutet die Heimatkunde des Hauptmann Rott einen didaktischen Fortschritt. Von E. Scholz. — Beigaben. I. Einleitende Worte. — II. Verzeichnis der Seminarmitglieder. — III. Einige Notizen. — IV. Liste der bisherigen Klassenlehrer. — V. Pädagog. Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder.

Verlag von HERMANN BEYER & SÖHNE in Langensalza.

Am Ende
der
Schulreform?

Betrachtungen

von

W. Rein

Jena.

Preis 1 M 50 Pf.

Zeitschrift
für
Philosophie und Pädagogik.

Herausgegeben

von

O. Flügel

Wansleben b. Halle.

und

W. Rein

Jena.

Jährlich erscheinen 6 Hefte zum Preise von 6 M.

Encyklopädisches Handbuch
der
Pädagogik.

Herausgegeben

von

W. Rein

Jena.

*Das Werk erscheint in Lieferungen, je 5 Bogen großs Lexikon-
Format à 1 Mark. Die erste Lieferung wird Ende Februar
ausgegeben.*

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•









1

2

3

4

5

6

7



DEAR SIR :

For some time past anonymous attacks have been made on us by certain of our competitors. Occasionally some Pharisee competitor will get the ear of a newspaper and detail his pretended wrongs until they make an impression and are published, perhaps, at a cost not exceeding regular advertising rates. Whole editions of this paper are then bought up by this enterprising competitor and anonymously circulated in plain wrappers through the mails.

We have answered these specific attacks in the community in which they appeared—and successfully—but our replies can not and have not reached all the people who may have been reached by the ingenuity and energy of a competitor whose motive of greed is only slightly veiled by hypocrisy. It would make this letter too long to insert here these scurrilous attacks and our answers; but we shall be glad to send our specific replies to these charges to any one asking for them.

We ask our patrons and correspondents to look around them and view the business transactions of this Company and its agents, and to compare them with those of our competitors. Is this not after all the surest test that any individual—naturally desirous of being just, and of not being used as a cat's paw in a quarrel between rival houses—can apply? We invite such a test.

What has been your observation as to competition? Has it been lessened in your own neighborhood during

the five years this Company has been in existence? Have you seen any evidence that there is not a large number of publishers actively pushing for any business in sight? Do you have any difficulty in securing such competition? Are there fewer agents than before? Are the prices charged by this Company for its books higher or lower than the prices charged for similar books by our competitors? Has this Company faithfully performed its agreements with you and your people?

We are charged with publishing inferior books. Please read over the following list of authors who made and are making some of our books. Do you not think that they are somewhat representative names?

Dr. William T. Harris,
Prof. F. D. Allen,
Matthew Arnold,
Dr. Robert Arrowsmith,
Alexander Bain,
Supt. Orville T. Bright,
Rev. Stopford A. Brooke,
Prof. I. B. Burgess,
Dr. N. A. Calkins,
Dr. LeRoy C. Cooley,
President Jno. M. Coulter,
Prof. J. D. Dana,
Dr. Charles Davies,
Dr. Edward Eggleston,
Dr. Geo. P. Fisher,
Prof. C. A. Fyffe,
Prof. A. Geike,
Prof. Arthur Gilman,
Hon. W. E. Gladstone,
Prof. Asa Gray,
Prof. Arnold Guyot,
Prof. J. Hadley,
Rev. Dr. E. E. Hale,
"Gail Hamilton,"
Dr. Albert Harkness,
President W. R. Harper,
Dr. Thomas F. Harrison,
Dr. Thos. W. Harvey,
Prof. C. F. Holder,
T. H. Huxley,
Paul Janet,
Dr. R. P. Keep,
Dr. J. H. Kellogg,

Alfred Kirk,
Prof. J. L. Laughlin,
Prof. Joseph LeConte,
Prof. J. L. Lincoln,
Prof. Thos. B. Lindsay,
Prof. W. B. Lindsay,
Dr. J. Norman Lockyer,
Dr. W. H. Maxwell,
Dr. Wm. H. McGuffey,
Supervisor R. C. Metcalf,
President William J. Milne,
Charles Nordhoff,
David P. Page,
Chancellor W. H. Payne,
Rev. Dr. A. P. Peabody,
Prof. H. T. Peck,
Dr. Joseph Ray,
Dr. A. J. Rickoff,
H. E. Roscoe,
A. R. Sabin,
Dr. Albion W. Small,
Dr. J. D. Steele,
Mrs. J. H. Stickney,
Prof. F. H. Storer,
Prof. William Swinton,
Prof. Sanborn Tenney,
Dr. H. C. Tolman,
Prof. J. Trowbridge,
George E. Vincent,
Dr. W. E. Waters,
Dr. Noah Webster,
Dr. E. E. White,
Dr. Alphonso Wood.

It is alleged that we do not publish new books, but are using our utmost efforts to place old books upon the market. We ask your attention to the following partial list of new books published by us *during the last two years*, and challenge comparison with the publications of our competitors.

American System of Vertical Penmanship.
Arnold's Sohrab and Rustum (English Classic Series).
Arnold's Latin Prose Composition (Revised Edition).
Arnold's First and Second Latin Book (Revised Edition).
Arrowsmith and Whicher's First Latin Readings.
Butler's School English.
Conklin's Practical Lessons in Language.
Cooley's Laboratory Studies in Chemistry.
Caderno de Arithmetica (Portuguese).
Dubbs's Arithmetical Problems (Teachers' Edition).
Dubbs's Arithmetical Problems, Part I. (Pupils' Edition).
Dubbs's Arithmetical Problems, Part II. (Pupils' Edition).
Dubbs's Mental Arithmetic.
Davies's (Van Amringe) Trigonometry, Mensuration and Tables.
Dana's Manual of Geology (Fourth Edition).
Defoe's History of the Plague in London (English Classic Series).
Emerson's American Scholar, Self-Reliance, Compensation (English Classic Series).
Eclectic Mechanical Drawing.
Eaton's Business Forms, Customs and Accounts.
Eaton's Manual of Business Forms.
Fundenberg's First Lessons in Reading.
Fundenberg's First Lessons in Reading (Teachers' Edition).
Fundenberg's Reading Charts.
"Gail Hamilton's" English Kings in a Nutshell.
Guerber's Myths of Greece and Rome.
Guerber's Myths of Northern Lands.
Guerber's Contes et Legendes.
Grammatica Portugueza.
George Eliot's Silas Marner.
Geographica Elementar.
Harper & Castle's Greek Prose Composition.
Harper & Wallace's Anabasis.

Harper & Miller's Virgil's *Aeneid*, with *Bucolics*.
 Harper & Castle's Inductive Greek Primer.
 Harper & Burgess's Inductive Studies in English.
 Irving's *Tales of a Traveler* (English Classic Series).
 King's School Interests and Duties.
 Kirk and Sabin's Oral Arithmetic, Part I.
 Kirk and Sabin's Oral Arithmetic, Part II.
 Kellogg's Second Book in Physiology and Hygiene.
 Licoes *Elementares de Lingua Ingleza*.
 Long's Home Geography.
 Milton's *L'Allegro*, *Il Penseroso*, *Comus*, and *Lycidas* (English Classic Series).
 Maxwell's First Book in English.
 Macaulay's *Milton* (English Classic Series).
 Metcalf's English Grammar.
 Milne's *Elements of Algebra*.
 Metcalf & Bright's *Language Lessons*, Part I.
 Muzzarelli's *Academic French Course* (First Year).
 Macaulay's *Essay on Addison* (English Classic Series).
 McGuffey's *Alternate Primer*.
 McCleary's *Manual of Civics*.
 Novo *Systema de Caligraphia*, Ns. 1, 2, 3, 4, 5, 6 and 7.
 Natural Music Primer.
 Natural Music Readers, 1st, 2nd, 3rd and 4th.
 Natural Music Charts, Series A, B, C, D, E, F and G.
 Public Land Surveys.
 Peterman's *Civil Government* (Oregon Edition).
 Peterman's *Civil Government* (South Carolina Edition).
 Peck and Arrowsmith's *Roman Life*.
 Park's English Grammar.
 Qualitative Chemical Analysis.
 Robinson's *Beginners' Book in Arithmetic* (revised edition).
 Robinson's *Graded School Arithmetic*.
 Robinson's *New Intellectual Arithmetic*.
 Rockwood's *Cicero de Senectute*.
 Scott's *Marmion* (English Classic Series).
 Shakespeare's *Merchant of Venice* (English Classic Series).
 Shepherd's *Historical Readings*.
 Shinn's *History of the American People*.
 Swinton's *School History of the United States*.
 Scott's *Lady of the Lake* (English Classic Series).
 Scott's *The Abbot* (English Classic Series).

Smart's School Gymnastics.
 Skinner's Readings in Folk-Lore.
 Spencerian Business Copy Books, 8, 9, 10, 11.
 Small and Vincent's Introduction to the Study of Society.
 Shakespeare's *Midsummer Night's Dream* (English Classic Series).
 Storer & Lindsay's Elementary Manual of Chemistry.
 Sabin and Lowry's Elementary Lessons in Algebra.
 Scott's Woodstock (English Classic Series).
 Skinner's Schoolmaster in Comedy and Satire.
 Seidel's *Die Monate*.
 Stifter's *Das Heidedorf*.
 Seidel's "Der Lindenbaum."
 Tolman's Guide to Old Persian Inscriptions.
 Townsend's Shorter Course in Civil Government.
 White's School Management.
 White's Elements of Geometry.
 Willis's Practical Flora.
 Webster's Bunker Hill Orations (English Classic Series).
 Watkins's American Literature.

We ask you to compare the representatives of this Company and their methods, within the range of your knowledge, with those of the Pharisee competitor who undoubtedly (?) from pure love of the teaching profession is loading the mails with letters and circulars, on the one hand breathing dire threats and on the other, pleading for mercy.

Let us add that no school officer or Board of Education that has ever dealt with us can truthfully say that we have not been fair and just in our dealings; never increasing our prices but often voluntarily reducing them. This is our settled policy, and school boards that honor us with their patronage have our guarantee that our prices will not be increased so long as our books may remain in use in their schools. This guarantee we have embodied in thousands of contracts in all parts of the country and we stand ready to make such contracts wherever the question of the selection of books is pending.

Schools using our publications may be absolutely certain :

First—Of the highest degree of mechanical and educational excellence.

Second—Of the lowest possible prices.

Third—Of no increase in prices so long as our books may remain in use.

We cannot undertake to satisfy our business rivals either with the merits of our books or our prices, but we do strive to win and retain the confidence and esteem of the educational public, and our success in this endeavor is amply attested by the steady increase of our business as well as by the malicious utterances of jealous rivals.

Very respectfully,

AMERICAN BOOK COMPANY.

NEW YORK, CINCINNATI, CHICAGO,
BOSTON, ATLANTA, PORTLAND, OREGON.



in den letzten Septembertagen dieses Jahres mehr als 1000 liebe Gäste, Lehrer aus allen Theilen des Landes, und schon jetzt werden umfassende Vorbereitungen getroffen, dieselben würdig zu empfangen. So möchte denn dieses Schriftchen gern als ein freundlicher Willkommensgruß betrachtet sein, allen Teilnehmern an der sechsten Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins dargebracht. Die Schule, die Schule und abermals die Schule! das ist die Losung, in der sich alle sächsischen Lehrer eins wissen; das ist der Grundton, der bislang alle Versammlungen derselben auszeichnete: es sei nun die Deutung, die man unserm Willkommensgrüße geben wolle. —

Annaberg, am Ende der Sommerferien 1885.

B. S.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Wenn das vorliegende Büchlein in einer zweiten, vermehrten Auflage der deutschen Lehrerschaft dargeboten wird, so geschieht es mit dem Wunsche, daß dadurch der deutschen Volksschule nicht minder als durch die erste Auflage ein Dienst erwiesen werden möchte. In seinem allgemeinen Theile mit der ersten Auflage sich bedeckend, haben namentlich die nachfolgenden Werthungen der Erhebungen auf Grund fortgesetzter sorgfältiger Beobachtungen eine nicht unbeträchtliche Erweiterung erfahren. Vollständig neu aber ist für dieselben das neunte Kapitel, welches den auf die Erhebungen sich stützenden Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahres in übersichtlicher Weise bringt. Da dieser Stoffplan von nicht wenigen Lesern der ersten Auflage wiederholt gewünscht wurde, so dürfen wir wohl erwarten, daß auch diese unser Büchlein auf seiner zweiten Wanderung freundlich aufnehmen und so zur weitem Werthung desselben beitragen.

Annaberg, im September 1890.

B. S.

Die Analyse
des
kindlichen Gedankenkreises
als
die naturgemäße Grundlage
des
ersten Schulunterrichts.

Ein Beitrag zur Volksschulpraxis

1881.

Dr. phil. Berthold Hartmann,

Direktor der (Höheren) Schulen zu Maastricht i. Niederl.

Stweite, vermehrte Auflage.

Munster i. Frisland.
Germann Grajer's Verlag.
1890.

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewöhnen.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.

Hermann und Dorothea.
Dritter Gesang.

Darbietung.

Die hier vorliegende Arbeit stützt sich in der Hauptsache auf die Ergebnisse, welche während der letzten fünf Jahre aus gewissen Untersuchungen gewonnen wurden, deren Objekt der Gedankenkreis der in die hiesige Bürgerschule neu eintretenden Kinder war. Diese Kinder, zusammen 1312, gehörten allen Kreisen der hiesigen Bevölkerung an und standen im Alter von $5\frac{1}{4}$ bis $6\frac{3}{4}$ Jahren. Veranlaßt wurden die Untersuchungen zunächst durch das immer und immer wieder hervortretende Bedürfnis, die Erfolge des ersten Schulunterrichts, namentlich diejenigen auf dem Gebiete des Sachunterrichts, durch Beseitigung alles Wertlosen, Überflüssigen und Zufälligen sicher zu stellen. Denn einerseits ist die Spezialaufgabe, deren Lösung dem ersten Schulunterrichte obliegt, eine zu gewichtige, als daß dieses Bedürfnis nicht hätte hervortreten sollen. Andererseits sind die Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl., welche eben diesem Bedürfnisse abhelfen möchten, durchweg so beschaffen, daß sie nur geringe oder gar keine Dienste leisten, sobald man die eigenartigen Verhältnisse seiner Schule berücksichtigen will. Diese Verhältnisse hat man aber zumeist im Gedankenkreise der Kinder aufzusuchen, der sich bekanntlich für jeden Schulort in besonderer Weise aufbaut.

Studiere den Gedankenkreis der Kleinen! ist darum der erste und vornehmste Imperativ für jeden Elementarlehrer, umsomehr, als ihn gerade hier alle Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl. im Stiche lassen.

Die vorliegende Schrift unternimmt es nun, nicht nur einen Weg zu zeigen, der zur Ermittlung des Gedankenkreises der Kinder führt, sondern sie giebt auch an, welche Bedeutung das auf diesem Wege gefundene Material für den ersten Schulunterricht hat. Dadurch aber will sie in den Stand setzen, in jedem einzelnen Falle zu der pädagogisch richtigsten, weil naturgemähesten Stoffauswahl zu gelangen, also zu einer Stoffauswahl, welche thatsächlich keins der vorhandenen Hilfsbücher zu bieten hat. Und damit dürfte zugleich die Existenzberechtigung der vorliegenden Schrift nachgewiesen sein.

Daß dieselbe gerade jetzt erscheint, hat jedoch noch einen besondern Grund. Das schul- und lehrerfreundliche Annaberg wollte es sich nicht nehmen lassen, in die Reihe derjenigen Städte Sachsens einzutreten, in denen der Allgemeine Sächsisch-Lehrerverein eine seiner Generalversammlungen abhält. So erwartet denn Annaberg

in den letzten Septembertagen dieses Jahres mehr als 1000 liebe Gäste, Lehrer aus allen Theilen des Landes, und schon jetzt werden umfassende Vorbereitungen getroffen, dieselben würdig zu empfangen. So möchte denn dieses Schriftchen gern als ein freundlicher Willkommensgruß betrachtet sein, allen Teilnehmern an der sechsten Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins dargebracht. Die Schule, die Schule und abermals die Schule! das ist die Lösung, in der sich alle sächsischen Lehrer eins wissen; das ist der Grundton, der bislang alle Versammlungen derselben auszeichnete: es sei nun die Deutung, die man unserm Willkommensgruße geben wolle. —

Annaberg, am Ende der Sommerferien 1885.

B. S.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Wenn das vorliegende Büchlein in einer zweiten, vermehrten Auflage der deutschen Lehrerschaft dargeboten wird, so geschieht es mit dem Wunsche, daß dadurch der deutschen Volksschule nicht minder als durch die erste Auflage ein Dienst erwiesen werden möchte. In seinem allgemeinen Theile mit der ersten Auflage sich deckend, haben namentlich die nachfolgenden Verwertungen der Erhebungen auf Grund fortgesetzter sorgfältiger Beobachtungen eine nicht unbeträchtliche Erweiterung erfahren. Vollständig neu aber ist für dieselben das neunte Kapitel, welches den auf die Erhebungen sich stützenden Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahres in übersichtlicher Weise bringt. Da dieser Stoffplan von nicht wenigen Lesern der ersten Auflage wiederholt gewünscht wurde, so dürfen wir wohl erwarten, daß auch diese unser Büchlein auf seiner zweiten Wanderung freundlich aufnehmen und so zur weitem Verwertung desselben beitragen.

Annaberg, im September 1890.

B. S.

Erste Abtheilung.

Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

1. Kapitel.

Die Pädagogik als Wissenschaft.

Die Pädagogik gehört zu den praktischen oder angewandten, richtiger anwendbaren Wissenschaften¹⁾. Darin gleicht sie der Heil-
kunde, Politik, Ethik, Baukunde u. s. w. Und wenn ihre Erkenntnisse
auch nicht aus evidenten Urteilen hervorgehen, wie z. B. diejenigen der
Logik und Ethik, so hat sie doch ebenso wie diese ihr besonderes
wissenschaftliches Erkenntnisgebiet²⁾ und ihre eigentümliche
Aufgabe, also, wenn man will, ihren besondern Gegenstand,
nämlich: die planmäßige Entwicklung des religiös-sittlichen
Charakters.

Es weist diese Aufgabe auf ein Zweifaches hin: auf ein Ziel,
den sittlich-religiösen Charakter, und auf einen Weg, die planmäßige
Entwicklung dieses Charakters. Da die Pädagogik ihre Erkenntnisse
nicht aus evidenten Urteilen schöpft, so bedarf sie mehrerer Hilfen, um
über Ziel und Weg rechte Klarheit zu erlangen. Diese Hilfen bieten
ihr die Ethik in Verbindung mit der christlichen Religionslehre
und die Psychologie. Die Ethik (praktische Philosophie, Moral,
Sittenlehre, Lehre vom sittlichen Wollen und Handeln des Menschen)
und die christliche Religionslehre ermöglichen die klare Erkenntnis des
Zieles; die Psychologie (Seelenlehre, Lehre von denjenigen Erscheinungen
des menschlichen Daseins, welche auf die Seele als Urheberin zurück-
geführt werden) orientiert auf dem Wege zum Ziele.

¹⁾ Lindner, Encyclopädisches Handbuch. S. 253.

²⁾ Vogt, Erläuterungen. S. 3.

So aufgefaßt, darf die Pädagogik mit demselben Rechte wie die Heilkunde, Politik, Ethik u. s. w. eine Wissenschaft genannt werden.

Als Kernpunkt vorstehender Auffassung erscheint, wie man sieht, die der Pädagogik zuerkannte eigentümliche Aufgabe: die planmäßige Entwicklung des sittlich-religiösen Charakters. An dieser Aufgabe muß unbedingt festgehalten werden, wenn sich die Pädagogik von andern Wissenschaften unterscheiden, d. h. wenn ihr das wesentlichste Merkmal einer Wissenschaft nicht verloren gehen soll. Man versuche nur, diese Aufgabe durch eine andere zu ersetzen, und man wird bald die Richtigkeit dieser Forderung bestätigt finden. So kann namentlich in allen Fällen, in denen lediglich darauf ausgegangen wird, durch Unterricht Kenntnisse zu übermitteln, für die Pädagogik keine eigentümliche Aufgabe in Anspruch genommen werden. Es darf das selbst dann nicht geschehen, wenn diese Kenntnisse an sich recht wertvolle sind und wenn ihre Übermittlung eine möglichst zweckmäßige war. Denn mit Übermittlung von Kenntnissen haben es alle Fachwissenschaften, also nicht die ausübende Pädagogik allein, zu thun. Dabei zeigen sich die Fachwissenschaften der Pädagogik fast immer überlegen, denn sie dürfen bei allen ihren Darbietungen in streng logischer Ordnung verfahren, während die ausübende Pädagogik (wenigstens in der Volksschule) auf eine solche in der Regel verzichten muß, falls sie verständlich bleiben will. Die nächste Folge davon ist ein rascheres Fortschreiten der Fachwissenschaften, die Aneignung und Beherrschung größerer Stoffmassen in verhältnismäßig kurzer Zeit. Als weitere und schlimmere Folge aber stellt sich die Wertschätzung der durch die Fachwissenschaft und die praktische Pädagogik geleisteten Arbeiten ein. Diese muß zu Gunsten der Fachwissenschaft ausfallen, sobald man die Übermittlung von Kenntnissen als die Hauptsache betrachtet. Darunter aber hat namentlich die Volksschule schwer zu leiden, wie gleich gezeigt werden soll.

Die der Pädagogik als Wissenschaft zuerkannte Aufgabe stellt die Person des Zöglings als das Bedeutendste in den Vordergrund; die Auffassung, zufolge welcher die Übermittlung von Kenntnissen das Hauptgeschäft der Schule ist, giebt einer Sache den Vorzug. In jedem Falle wird ein Maßstab für die Schularbeit gewonnen. Giebt die Person des Zöglings den Maßstab ab, dann erscheint die Wirkung der Lehrerarbeit in der Oberprima eines Gymnasiums nicht bedeutender als diejenige in der Elementarklasse einer Volksschule. Denn die Hebung, welche die geistige Thätigkeit eines Elementarschülers inner-

halb eines Jahres (im Sinne der der Pädagogik oben gestellten Aufgabe) erfährt, ist doch mindestens ebenso wichtig als die Summe der Fortschritte, welche ein Oberprimaner während derselben Zeit aufzuweisen hat. Wird hingegen in der Sache der Maßstab gefunden, so steht die Volksschule sofort weit hinter den höhern Schulen zurück. — Ein Gesang aus der Ilias ist bedeutender als ein kleines Lesestück über den Garten; eine Gleichung dritten Grades setzt mehr voraus als die Anwendung der Dreierreihe. — Weil das aber so ist, so wird bei einer bezüglichen Vergleichung die Folgerung nicht ausbleiben, daß die Schularbeit nach unten hin an Bedeutung verliere, und daß jedenfalls auch die Leistungsfähigkeit der Lehrer zu dieser Arbeit im Verhältnisse stehe. Ob dergleichen Ansichten wirklich vorkommen? Im nichtpädagogischen Publikum ganz bestimmt. Ob auch im pädagogischen? Das braucht hier nicht entschieden zu werden. Man kann es sich leicht selbst sagen, nachdem man die Meinungen der Lehrer an höhern und niedern Schulen über ihre Berufsarbeit gegeneinanderg gehalten, und nachdem man die Gefühle der Mitglieder ein und desselben Lehrerkongresses gelegentlich der Verteilung der Ordinariate in Betracht gezogen hat. Wohin es aber schließlich führen kann, wenn man nicht die Person des Züglings, sondern die Übermittlung der Unterrichtsstoffe bei Feststellung der Aufgabe der Pädagogik in den Vordergrund stellt, das ersehen wir aus dem Zeugnisse eines Mannes, dessen Gedächtnis die deutsche Lehrerschaft (wegen seiner großen Verdienste um die deutsche Sprache) vor nicht langer Zeit kräftig mit erneuern half. Jakob Grimm nämlich ließ sich in seiner am 8. November 1849 gehaltenen Rede über Schule, Universität und Akademie³⁾ also vernehmen: „Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in andern Ständen verunglücken, sich hinterdrein dem Lehrergeschäft als einer ihnen noch gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken, sondern nur klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt sei.“

³⁾ Kleinere Schriften I. S. 227.

Da hätten wir also ein klassisches Zeugnis über die Unbedeutendheit der Arbeit des Volksschullehrers. Man wende nicht ein, daß es der Vergangenheit angehöre; der Mann, von dem es herrührt, ist ein zu bedeutender, und das Jahr, in dem es ausgesprochen wurde, ein in der Geschichte der Hebung des deutschen Lehrerstandes zu bemerkenswertes, als daß dieses Zeugnis schon jetzt ignoriert werden dürfte. Als Wissenschaft erkannte J. Grimm die Pädagogik jedenfalls nicht an; seine Sprachwissenschaft galt ihm bei weitem mehr. Sollte es nicht auch heutzutage noch Leute geben, die ihm hierin gleichen? Beweisen denn die zahlreichen, alljährlich in Deutschland erscheinenden Programme der höhern Schulen nicht, daß rein philologische, mathematische und naturwissenschaftliche Untersuchungen für viele (vielleicht die meisten) der betreffenden Lehrer ungleich größere Bedeutung haben als die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen? Und die Festreden, welche bei Schulfestlichkeiten gehalten werden, nehmen denn diese etwa viel Rücksicht auf die anwesenden Zöglinge, verdanken denn sie pädagogischen Erwägungen ihre Entstehung? — Kann man sonach nicht einmal behaupten, daß seitens aller Lehrer die der Pädagogik gestellte eigentümliche Aufgabe gebührend berücksichtigt werde; so darf man sich auch nicht wundern, wenn bei Nichtlehrern die Würdigung derselben in der Regel ganz ausbleibt. Die Ursache liegt, wie gesagt, in dem Umstande, daß es immer noch viele Pädagogen und Nichtpädagogen giebt, die mit oder ohne Absicht die Sache (Aneignung des Unterrichtsstoffes) höher stellen als die Person (Charakterentwicklung des Zöglings). Soll daher die Pädagogik mehr als bislang respektiert werden, so muß vorerst hierin Wandel eintreten. Die nächste Folge wird dann sicher die sein, daß man die Pädagogik als Wissenschaft anerkennt, die weitere, daß man die Erfolge der Schularbeit mit dem richtigen Maßstabe mißt, und die schließlich, daß man dem Lehrerstande, insbesondere auch dem Volksschullehrerstande, diejenige soziale Stellung zugesteht, welche z. B. Ärzten, Geistlichen u. s. w. schon seit langem zugestanden worden ist.

Die Sachen, die in der Volksschule jahraus, jahrein an die Kinder herangebracht werden, können an sich niemandem imponieren, denn jeder halbwegs Gebildete verfügt über dieselben; die planmäßige Entwicklung der jungen Menschenseele aber, das ist eine feine Kunst, die sich jeder andern ebenbürtig an die Seite stellen darf, zugleich eine Kunst, die ohne tiefere wissenschaftliche Studien gar nicht erlangt werden kann.

Der Zweck dieses Kapitels wäre erreicht, wenn es uns einerseits gelingen wäre, durch Hervorhebung ihrer eigentümlichen Aufgabe die Pädagogik als Wissenschaft zu kennzeichnen, und wenn wir andererseits zu überzeugen vermocht hätten, daß von der Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft die Wertschätzung der Schularbeit, insbesondere auch der Arbeit in der Volksschule, und das Ansehen des Lehrerstandes abhängig sei. Eins nur möchten wir noch hinzufügen. Dank über das Grab hinaus schuldet jeder Lehrer, der von der hohen Bedeutung seines Berufs durchdrungen ist, den Männern, welche es sich zur Lebensaufgabe machten, der Pädagogik zum Range einer Wissenschaft zu verhelfen. Zu diesen Männern gehören aber ganz entschieden diese drei: Herbart, Ziller, Stoy. Wahrlich, sie haben durch ihre auf die Hebung der Pädagogik gerichteten Bestrebungen auch für die Hebung der Schule und des Lehrerstandes mehr gethan als viele andere, welche durch ihre Tagespädagogik und Wortfreundlichkeit sich Massenbeifall zu erwerben wußten.

2. Kapitel.

Der erziehende Unterricht.

An die der Pädagogik eigentümliche Aufgabe, „die planmäßige Entwicklung eines sittlich-religiösen Charakters“, schließt sich alsbald die Frage an: Durch welche Mittel vermag die Schule diese Aufgabe zu lösen? Damit gelangen wir auf ein Gebiet, das bereits mitten hinein in die Schulpraxis verweist. Die Schule aber verfügt in der Hauptsache nur über zwei Mittel: Unterricht und Zucht¹⁾. Davon ist wiederum der Unterricht das der Schule eigentümlichste Arbeitsfeld, um desswillen ja auch die Familie in erster Linie ihr die Ausbildung der Kinder überträgt. Im allgemeinen liegt dem Unterrichte ob, auf den Gedankenkreis (Vorstellungskreis) des Zöglings einzuwirken, so zwar, daß er denselben klärt, berichtigt und erweitert, ohne aber

¹⁾ Als beiden vorausgehend kann man allerdings diejenigen Maßregeln in Haus und Schule betrachten, welche zur Aneignung einer Reihe mittelbarer Tugenden (bewußtloser Gewohnungen) führen, wie Stillsitzen, Pünktlichkeit u. s. w. Doch sind das immerhin schon Anfänge der Zucht und darum nicht als etwas besonderes aufzuführen.

dabei jemals die Aufgabe der Pädagogik (den obersten Erziehungszweck) aus dem Auge zu verlieren. In Rücksicht auf diese Aufgabe darf die Einwirkung des Unterrichts als eine mittelbare bezeichnet werden. Dagegen strebt die Zucht eine unmittelbare Einwirkung an, indem sie darauf hält, daß der Zögling zum Wollen und Handeln angeregt werde. Man könnte sonach die Zucht auch als Charakterbildung im engeren Sinne bezeichnen.⁵⁾

Bei den Untersuchungen, welche uns weiterhin beschäftigen sollen, kommt zunächst nur der Unterricht in Betracht. Und auch da müssen wir noch eine Einschränkung treffen. Auszuschneiden ist nämlich jeder Unterricht, der nicht im Dienste des obersten Erziehungszweckes, wie er in der der Pädagogik gestellten Aufgabe zum Ausdruck gelangt, steht. Wir haben es eben nur mit demjenigen Unterrichte zu thun, der unter dem Namen „erziehender Unterricht“ in der Pädagogik mehr und mehr eine hervorragende Rolle zu spielen beginnt. Für uns liegt daher die Sache so: Der oberste Erziehungszweck, wie ihn die der Pädagogik gestellte Aufgabe faßt, fordert „die planmäßige Entwicklung eines sittlich-religiösen Charakters“ von der Schule; die Schule erachtet den „erziehenden Unterricht“ als ihr hauptsächlichstes Mittel, um diesen Zweck zu erreichen. Versuchen wir also zunächst, den Begriff des „erziehenden Unterrichts“ möglichst klar und scharf zu fassen.

Als Ziel gilt der Pädagogik der sittlich-religiöse Charakter. Unter „Charakter“ versteht man aber das entschiedene Wollen (oder Nichtwollen) einer Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt. Sonach hat man es im Charakter mit einer Erscheinung des Willens zu thun, und die Charakterbildung muß daher eine zweckmäßige Beeinflussung des Willens voraussetzen⁶⁾. Diese Beeinflussung wird zweckmäßig sein, wenn es ihr gelingt, das Wollen so zu bestimmen, daß es unter gleichen Verhältnissen unverändert bleibt. Das aber setzt eine Einsicht, eine Beurteilung voraus, welche nur durch Bildung des Gedankenkreises, also durch Unterricht gewonnen werden kann.

Doch es handelt sich nicht um einen Charakter schlechthin, sondern um einen sittlich-religiösen Charakter, d. h. um dasjenige entschiedene Wollen (oder Nichtwollen), welches auf das Gute (Sittliche)

⁵⁾ Kern, Grundriß. S. 6. — Ziller, Grundlegung. S. 150 ff.

⁶⁾ Lindner, Encycl. Handbuch. S. 143.

gerichtet ist und welchem die Überzeugung innewohnt, daß unter dem Beistande Gottes die Verwirklichung dieses Guten (Sittlichen) gelingen müsse. Hiernach ist also das Wollen mit einem bestimmten Inhalte verknüpft zu denken, der ebenfalls nur durch Unterricht erlangt werden kann, um so mehr, als auch hier Einsicht und Urtheil nicht fehlen dürfen.

Aus dem allen ergibt sich, daß das Wollen im Gedankenkreise wurzelt und daß daher der Unterricht, welchem die Bildung des Gedankenkreises obliegt, dasselbe zu beeinflussen vermag. Er soll es so beeinflussen, daß es zum sittlich-religiösen Wollen wird. Das setzt einen sittlich-religiösen Gedankenkreis voraus, und so besteht die Aufgabe des Unterrichts im allgemeinen darin, einen solchen Gedankenkreis auszubilden. Das Religiöse im Gedankenkreise giebt sich in der Überzeugung kund, daß die Verwirklichung des Guten unter dem Beistande Gottes gelingen müsse. Das Sittliche kommt in der Schätzung der Dinge nach ihrem wahren Werte zur Erscheinung. Diese Schätzung setzt nicht nur Einsicht in das Wesen der Dinge, sondern zugleich eine Beherrschung dieser Einsicht durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen voraus. Solcher Ideen aber sind fünf zu unterscheiden¹⁾. 1) Die Idee der Vollkommenheit, welche dem höchsten Grade von Willensstärke zustrebt, ein durchaus kräftiges, reiches und vielseitiges Wollen fordert; 2) die Idee der innern Freiheit, welche als völlige Uebereinstimmung des Willens mit der bessern Einsicht, als ein bedingungsloses Wollen des Wahren oder Rechts bezeichnet werden darf; 3) die Idee des Wohlwollens, d. i. die selbstlose Hingabe an das Wohl anderer Menschen, die Nächstenliebe, wie sie die christliche Religionslehre aufgefaßt wissen will; 4) die Idee des Rechts, welche ihr Absehen auf Vermeidung, beziehentlich Ausgleichung jeglichen Streites richtet; 5) die Idee der Billigkeit, welche die gerechte Vergeltung zugefügter Wohl- oder Wehthaten fordert.

Wir können hier nicht näher auf diese Ideen eingehen, nur bemerken wollen wir noch, daß jeder derselben ein Willensverhältnis zu Grunde liegt, dieses Willensverhältnis aber mindestens zwei Willen voraussetzt. Letztere können sich in ein und derselben Person vorfinden, — das führt auf die erste und zweite Idee, — oder sie können zwei oder mehreren verschiedenen Personen angehören, — das führt zur dritten, vierten und fünften Idee. In diesen fünf Ideen sind alle Verhältnisse, in welche ein Wille zu einem andern treten

¹⁾ Bitter, Allgemeine Philosophische Ethik.

kann, enthalten, was zugleich heißt, daß dieselben alle Fälle des menschlichen Wollens umfassen. So müssen denn diese Ideen auch als besonders geeignet erscheinen, bestimmend auf den gesamten Inhalt des Gedankenkreises einzuwirken, also die Entwicklung eines sittlichen Gedankenkreises durch den Unterricht zu fördern. Wir fanden oben, daß es Aufgabe des Unterrichts sein müsse, einen sittlich-religiösen Gedankenkreis auszubilden, nachdem wir erkannt hatten, daß das Wollen in dem Gedankenkreise wurzele. Halten wir an dieser Aufgabe des Unterrichts fest, so wird derselbe mit dem obersten Erziehungszweck in enge Verbindung gebracht. Nicht Übermittlung von Kenntnissen ist dann sein Hauptgeschäft, sondern Gewinnung einer dem sittlich-religiösen Wollen und dadurch dem sittlich-religiösen Charakter dienlichen sichern Grundlage. So erhält der Unterricht ein Gepräge, das ihn als wichtigen Bestandteil der Erziehung selbst, kurz gesagt als „erziehenden Unterricht“ erscheinen läßt. Das ist eben der Unterricht, den Herbart fordert, wenn er sagt: „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt.“

Den Begriff des erziehenden Unterrichts dürfen wir nach diesen Untersuchungen wie folgt fassen: Es ist derjenige Unterricht, welcher sich die Ausbildung eines sittlich-religiösen Gedankenkreises in der Absicht, eine wertvolle Grundlage für das im sittlich-religiösen Charakter zur Erscheinung kommende entschiedene Wollen zu gewinnen, zur Aufgabe gemacht hat.^{*)}

Den erziehenden Unterricht nennt man wohl auch den pädagogischen und stellt ihn dem unpädagogischen (nichterziehenden) gegenüber. Um dem Begriffe des erziehenden Unterrichts womöglich noch größere Klarheit zu verschaffen, wollen wir uns jetzt auch das Wesen des nichterziehenden oder unpädagogischen Unterrichts kurz vergegenwärtigen^{*)}.

Der unpädagogische Unterricht, obwohl er verschiedene Formen annehmen kann, betrachtet doch stets die Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten als seine Hauptaufgabe. Dabei ist es irgend ein äußerer Vorteil (Nutzen), welcher dem Schüler

^{*)} Ziller, Grundlegung. S. 170.

^{*)} Ziller, Grundlegung. S. 12 ff.

aus dieser Aneignung erwachsen soll: das spätere Fortkommen, die Stellung in der Gesellschaft, der Zeitvertreib u. dergl. m. Es handelt sich also um besondere Zwecke, Einzelzwecke, nicht darum, den Schüler überhaupt zu heben, den ganzen Menschen zu vervollkommen. So kann dieser Unterricht auch nur dazu beitragen, der künftigen Person des Schülers einen relativen Wert zu verleihen, sie z. B. erwerbsfähig machen helfen. Ferner ist die Bildung, die er gewährt, auch nur eine intellektuelle: Wissen und Können werden unmittelbar in den Dienst der Praxis gestellt. Dasjenige Lehrverfahren erscheint dem unpädagogischen Unterrichte als das beste, welches am schnellsten und sichersten und unter den geringsten Anstrengungen zu Kenntnissen und Fertigkeiten verhilft. Es giebt Anstalten, deren Bestimmung es mit sich bringt, einen derartigen Unterricht zu erteilen. Das sind die mancherlei Berufs- und Fachschulen. Auch der Lehrmeister in der Werkstätte erteilt diesen Unterricht. Es wäre unverständlich, hier einen Vorwurf erheben zu wollen, namentlich dann, wenn ein glücklicher Zufall es sogar fügte, daß die sittliche Persönlichkeit des Lehrers eine erziehende Wirkung auf die Schüler ausübte. Das ändert sich aber sofort, wenn unpädagogischer (nichterziehender) Unterricht z. B. in der Volksschule erteilt wird, wenn also die Jüglinge derselben im Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w. nur deshalb unterrichtet werden, weil in ihrem künftigen Berufe dergleichen gefordert wird, oder um eines andern äußern Bedürfnisses willen. Ob heutzutage thatsächlich noch solch unpädagogischer Unterricht in der Volksschule erteilt wird, soll hier nicht untersucht werden. Die Versuchung, ihn zu erteilen, liegt aber aus zwei Gründen stets nahe. Einerseits ist dieser unpädagogische Unterricht sehr geeignet, viel examinierbares Wissen aufzuzeichnen und tüchtige Fertigkeiten auf einzelnen Gebieten zu erzielen; andererseits ist es Thatsache, daß viele, vielleicht die meisten Eltern einen andern Unterricht als diesen von der Schule nicht erwarten, ja denselben unter Umständen sogar fordern. Es gilt hier eben Goethes Wort: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um Bildung zu thun. Viele wollen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden oder ein Rezept zu irgend einer Art von Glückseligkeit.“ So hat denn der Lehrer durchaus Veranlassung, die hohe Aufgabe, welche der erziehende Unterricht ihm stellt, unverrückt im Auge zu behalten, damit seine Schule nicht zur bloßen Lehranstalt, er selbst nicht zum bloßen Lehrmeister herabsinke.

Wir sagten oben, jeder nichterziehende Unterricht verleiht der

künftigen Person des Schülers nur einen relativen Wert. Der erziehende Unterricht soll ihr aber einen absoluten Wert verleihen. Bekterer kann niemals im bloßen Wissen und Können, sondern nur in der Reinheit der Gesinnung und dem daraus hervornwachsenden persönlichen Wollen liegen. Das ist schließlich auch die Auffassung der heiligen Schrift. Diese verurteilt in den schärfsten Ausdrücken alles Wissen, das ohne Einwirkung auf die Gesinnung und den Willen bleibt, das den Menschen dem Ideale der Persönlichkeit, das in Christo gegeben ist, nicht näher bringt.

Die religiöse Form der Sittlichkeit ist der Glaube. Daher ist es selbstverständlich, daß der erziehende Unterricht auch zu diesem verhelfen will. Damit aber sind wir auf der Höhe der Aufgabe des erziehenden Unterrichts angelangt, bei dem, was der künftigen Persönlichkeit des Zöglings die wahre Würde verleiht, bei dem, was vor Gott rechtfertigt.

So also ist es zu verstehen, wenn gefordert wird, der Unterricht soll ein erziehender sein. Er soll den ganzen Menschen erfassen; was er bietet, es soll in jedem Falle wertvoll bleiben, mag der Zögling später ergreifen, was er will, mag er in irgend eine Lebensgemeinschaft eintreten. Aus der Volksschule soll der erziehende Unterricht eine Menschenschule machen, wie sie Pestalozzi vorschwebte. Auch die Unterrichtsfächer, welche ihr Absehen auf Aneignung gewisser Fertigkeiten richten, wie Zeichen- und Handarbeitsunterricht, sollen von ihm durchdrungen werden. Der Zeichenunterricht der Volksschule soll keine Musterzeichner, Bauhandwerker u. dgl. ausbilden, er soll aber Auge und Hand des Schülers üben, Sinn für Ebenmaß und schöne Formen wecken und pflegen. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten soll nicht für einen bestimmten Industriezweig vorbereiten, er soll aber nicht minder wie der Zeichenunterricht die Ausbildung des Auges und der Hand der Schülerinnen fördern, sie denkend arbeiten lehren, Sinn für geschmackvolle Ausführung auch der einfachsten Arbeiten, wie sie sich als Bedürfnis in jeder Familie herausstellen, wecken.

Einem möglichen Einwande möchten wir aber doch noch vorbeugen. Es könnte leicht die Meinung entstehen, der erziehende Unterricht, weil er nicht auf das Nützliche gerichtet sei, vernachlässige die Bedürfnisse des praktischen Lebens in unverantwortlicher Weise. Es läßt sich leicht zeigen, daß diese Meinung eine irrige sein würde¹⁰⁾.

¹⁰⁾ Ziller, Grundlegung. S. 33.

Denn da der erziehende Unterricht den ganzen Menschen zu erfassen bestrebt ist, da er sein Absehen auf eine Hebung der gesamten geistigen Thätigkeit des Züglings richtet, so bietet er nicht nur eine gute, sondern vielmehr die beste Vorbereitung für das sogenannte praktische Leben. Umso mehr, als er grundsätzlich überall darauf Bedacht nimmt, das Wissen in ein Können überzuführen, neben den Kenntnissen die Fertigkeiten zu betonen, weil er ja darin eine unmittelbare Beeinflussung des Willens, eine Anleitung zum Handeln erblicken muß.

Und gleichwohl giebt es noch etwas, was notwendigerweise da sein muß, wenn der erziehende Unterricht nicht fast ebenso wertlos wie sein Gegenteil, der nichterziehende Unterricht, bleiben soll. Das Wissen an sich, welches den Inhalt des Gedankenkreises ausmacht, mag es auch den sittlichen Ideen durchaus entsprechen, ist eben noch nicht die Sittlichkeit selbst. Diese läßt sich nicht vom Willen und Handeln trennen.¹¹⁾ Würde also der erziehende Unterricht nur dafür sorgen, daß ein sittlich religiöser Gedankenkreis entsteht, dann aber teilnahmslos warten, bis ein entsprechendes Wollen sich zeige oder nicht, so trüge er wenig oder nichts zur Charakterbildung bei. Auch die Ausbildung in gewissen Fertigkeiten, für welche der Unterricht noch thätig wäre, würde daran kaum etwas ändern. Was aber ist es nun, das wir vom erziehenden Unterrichte unbedingt noch fordern müssen? Es ist im vorigen eigentlich schon angedeutet worden: nicht nur ein den sittlichen Ideen untergeordnetes Wissen darf der Unterricht erzeugen, sondern er muß zugleich dafür sorgen, daß diesem Wissen die zum entsprechenden Wollen hintreibende Kraft innewohne. Damit erst treffen wir den eigentlichen Nerv der Sache. So sehr, daß die Frage: Wohnt dem durch den Unterricht erzeugten Wissen eine zum Wollen hintreibende Kraft inne? zu einer Art Schiboleth für den erziehenden Unterricht gemacht werden könnte. Das alles führt uns aber auf einen neuen, außerordentlich wichtigen Begriff der wissenschaftlichen Pädagogik, der im nächsten Kapitel eingehender behandelt werden soll.

3. Kapitel.

Das vielseitige Interesse.

a) Das Interesse überhaupt.

Dem durch den Unterricht erzeugten Wissen soll eine zum Wollen

¹¹⁾ Kern, Grundriss. S. 17.

hintreibende Kraft innewohnen, das ist die neue Forderung. Ist sie erfüllbar? Das ist der Gegenstand der sich anschließenden Untersuchung¹²⁾.

Das Wissen an sich ist zunächst nichts weiter als ein ruhender Vorrat von Kenntnissen, eine Summe vollendeter, klarer Vorstellungen. Es ist aber möglich, mit demselben zweierlei zu verbinden: eine dauernde, innige Wertschätzung der Gegenstände, auf welche sich das Wissen bezieht, und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb des Wissensgebietes. Beides kann der Unterricht leisten. Bereits in der Wahl der Gegenstände des Wissens liegt eine Bevorzugung, eine Wertschätzung derselben andern Gegenständen gegenüber ausgesprochen. Schon das kann nicht wirkungslos auf den Zögling bleiben. Versteht es weiterhin der Unterricht, diese Gegenstände dem Zögling recht nahe zu führen, so zwar, daß derselbe gern und wiederholt bei ihnen verweilt, sich für dieselben erwärmt, so kann es schließlich nicht fehlen, daß die Wertschätzung dieser Gegenstände, welche zunächst nur auf Seiten des Lehrers und der Schule war, auch beim Zögling sich einstellt.¹³⁾

Die weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb des Wissensgebietes bezeichnet so ziemlich dasjenige als das, was man für gewöhnlich Wissensbegierde und Fortbildungstrieb nennt. Sie hängt mit der Wertschätzung der Gegenstände des Wissens aufs engste zusammen. Denn erscheint das Gewußte wertvoll, so stellt sich nicht allein der Wunsch ein, im ungeschmälerten Besitze desselben zu bleiben, sondern auch das Bedürfnis, sich wiederholt mit demselben zu beschäftigen, demselben neue Seiten abzugewinnen, es zu erweitern, überhaupt zu vervollkommen. Etwaigen Widerständen weiß man dabei wirksam zu begegnen; denn sobald das Gewußte ein wertvoller Besitz geworden ist, drängt es auch, ihm Geltung zu verschaffen, sobald sich Minderwertiges entgegenstellt.

Die Möglichkeit, eine dauernde und innige Wertschätzung der Gegenstände des Wissens und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit mit dem Wissen des Zöglings zu verknüpfen, wäre damit nachgewiesen. Fassen wir aber beides, die innige Wertschätzung und die weiterstrebende Selbstthätigkeit, zusammen, so erhalten wir das,

¹²⁾ Ziller, Grundlegung. S. 154 ff.

¹³⁾ Diese Wertschätzung der Gegenstände des Wissens (oder des Gewußten) ist übrigens nicht zu verwechseln mit der Wertschätzung des Wissens an sich; letztere würde einen Zustand der Selbstzufriedenheit, also einen Stillstand bedeuten und deshalb nicht hierher gehören.

was unter Interesse zu verstehen ist.¹⁴⁾ Zugleich erhellt, daß das Interesse den Zustand der Ruhe im Gedankenkreise, der es nicht zum Wollen kommen lassen würde, aufhebt. Interesse bedeutet also Bewegung innerhalb des Vorstellungskreises, geistiges Leben. Das aber bestimmt uns, das Interesse als das wichtige Mittelglied zu bezeichnen, welches vom Wissen zum Wollen hinüberleitet; denn ein Wollen ohne Bewegung innerhalb des Vorstellungskreises, ein ruhendes Wollen, ist nicht denkbar. Den Begriff des Interesses dürfen wir nach diesen Ueberlegungen wie folgt fassen: Das Interesse ist die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewußte nicht allein festzuhalten, sondern auch immer vollkommener zu gestalten.

Man überlege, ob sich dieser Begriff durch ein kurzes deutsches Wort wiedergeben läßt. Leider giebt es ein solches nicht. Nur einige Ausdrücke, wie z. B. „Sinn für etwas haben,“ „für etwas eingenommen sein,“ „Lust zur Sache haben“ u. s. w. nähern sich demselben einigermaßen. Dabei wollen wir nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, daß der dem bekannten Imperative: „Unterrichte interessant!“ zu Grunde liegende Begriff von Interesse mit dem unsern durchaus nichts gemein hat.¹⁵⁾ Das Interesse dieses Imperativs ist die augenblickliche günstige Disposition des Geistes, einen Unterrichtsstoff gut aufzunehmen. Diese Disposition kann schwinden, sobald die Aufnahme erfolgt ist. „Unterrichte interessant!“ will also bejagen: Errege Interesse für das, was gelernt werden soll, also für ein Zukünftiges. Das Interesse erscheint hier nur als Mittel, das Lernen als Zweck. Ganz anders das Interesse in unserm Sinne. Hier kehrt sich dieses Verhältnis geradezu um: Das Lernen ist das Mittel, das Interesse für das Gelernte der Zweck. Nicht auf Zukünftiges ist dieses Interesse gerichtet, sondern auf Gegenwärtiges. Nicht eine augenblickliche Disposition des Geistes soll dieses Interesse sein, sondern ein anhaltender und fortgesetzt aueregender Geisteszustand. Das Lernen vergeht mit der Zeit des Unterrichts, das Interesse aber soll bleiben!¹⁶⁾

Damit soll nun freilich nicht gesagt sein, daß es gar keine För-

¹⁴⁾ Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 177.

¹⁵⁾ Willmann, Päd. Vorträge. S. 4.

¹⁶⁾ Kern, Grundriß. S. 19.

derung bedeute, wenn man „interessant“ unterrichte. Im Gegenteil, auch wir sind der Ansicht, daß der angezogene pädagogische Imperativ zur Geltung kommen müsse, denn „langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts“;¹⁷⁾ aber wir meinen, daß das ganz von selbst geschehen werde, sobald man nur daran festhalte, daß das Interesse als Lernzweck zur Erscheinung zu kommen habe.

b) Die psychologischen Bedingungen des Interesses.

Das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen ist von so großer Bedeutung für den erziehenden Unterricht, daß wir über die Möglichkeit, es herbeizuführen, noch mehr Klarheit erlangen müssen, als unsere bisherigen Untersuchungen zu geben vermögen. Fassen wir es daher einmal als rein psychischen Vorgang auf.

Heute bedarf es keiner Rechtfertigung mehr, wenn man bei psychologischen Erörterungen nur auf die neuere Psychologie Bezug nimmt. Diese unterscheidet bekanntlich kein Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungs-Vermögen, sondern nur Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Als das Ursprüngliche in der Seele gelten ihr die Vorstellungen; als von diesen in gewisser Weise abhängig betrachtet sie die Gefühle und Begehrungen. Es kann in der Seele wohl Vorstellungen geben, mit denen weder Gefühle noch Begehrungen verbunden sind, aber niemals Gefühle und Begehrungen, welche nicht mit Vorstellungen (klaren oder dunkeln) in Zusammenhang stehen. Dabei zeigt sich in allem psychischen Geschehen strenge Gesetzmäßigkeit; man gewinnt die Ueberzeugung, daß die gesamte Entwicklung der Seele einen nicht minder gesetzmäßigen Verlauf als diejenige irgend eines Organismus nimmt. Darauf näher einzugehen ist hier zwar nicht der Ort; doch erfordert der Nachweis, daß es einen Übergang vom Vorstellen zum Wollen giebt und daß das Interesse denselben herbeiführen hilft, immerhin, daß wir uns über einige Grundgesetze des Vorstellungslebens der Seele Klarheit verschaffen.

Da ist denn zunächst daran zu erinnern, daß die Seele nach und nach zahllose Vorstellungen in sich aufnimmt, deren jede darnach strebt, in das Bewußtsein einzutreten. Thatsache aber ist es, daß gleichzeitig nur eine oder doch nur wenige Vorstellungen im Bewußtsein wirklich auftreten können, ein Zustand der mit dem Namen Enge des Bewußtseins bezeichnet wird. Darans aber, daß jede Vorstellung den Inhalt des Bewußtseins bilden möchte, in Wirklichkeit

¹⁷⁾ Herbart's Päd. Schriften von Willmann. I. S. 400.

jedoch nur einigen Vorstellungen das Gelingen kann, entsteht eine Bewegung, eine Wechselwirkung der Vorstellungen, gewissermaßen ein Kampf aller gegen alle. Wollen wir diese Wechselwirkung etwas genauer kennen lernen, so sind vor allem die Vorstellungen übersichtlich zu gruppieren. Das wird möglich, wenn ihr Inhalt zum Einteilungsgrunde gemacht wird. Denn dann lassen sich unterscheiden: 1) qualitativ gleiche und 2) qualitativ ungleiche Vorstellungen. Letztere können wieder sein: a) disparte (verschiedenartige) oder unvergleichbare, d. i. Vorstellungen mit durchaus ungleichem Inhalte, wie z. B. gelb und süß, Laut und Buchstabe; b) konträre (entgegengesetzte) oder vergleichbare, d. i. Vorstellungen mit teilweise gleichem Inhalte, wie z. B. süß und sauer. Die Wechselwirkung, in welche die Vorstellungen dieser Gruppen treten, verläuft auf folgende Art: 1) Gleiche Vorstellungen vereinigen sich zu einer einzigen Vorstellung, welche an Stärke (Intensität) jede der einzelnen Vorstellungen, aus denen sie entstand, übertrifft. Es findet hierbei eine vollkommene Verschmelzung (Komplikation) statt. 2) Disparte Vorstellungen vereinigen sich bei gleichzeitigem Zusammentreffen im Bewußtsein zu einer zusammengesetzten Vorstellung. Auch hierbei findet eine vollkommene Verschmelzung der Vorstellungen statt. So entsteht aus mehreren gleichzeitig auftretenden disparten Vorstellungen die zusammengesetzte Vorstellung (Anschauung) eines Dinges (z. B. die der Leukoje aus Gestalt, Farbe, Geruch). 3) Konträre Vorstellungen hemmen sich gegenseitig, d. h. sie wirken gegeneinander und verschwinden infolgedessen teilweise oder ganz aus dem Bewußtsein (sinken unter die Schwelle des Bewußtseins, werden verbunkelt).¹⁵⁾ Dabei hört jedoch nicht etwa die Vorstellung auf, sondern nur das Vorstellen (teilweise oder ganz). Erfolgt ein teilweises Verschwinden der Vorstellungen, so ist der verschwindende zugleich der hemmende Teil gewesen, sodaß also mit seinem Verschwinden auch das Hindernis der Vereinigung wegfällt. Vereinigen können sich dann die im Bewußtsein verbleibenden Restbestände der konträren Vorstellungen. Das giebt eine zusammengesetzte Vorstellung, welche mit einer unvollkommenen Verschmelzung (Verschmelzung der ungehemmten Reste) in Verbindung steht.

Die Beobachtung lehrt, daß teilweise oder auch vollständig gehemmte, also aus dem Bewußtsein verschwundene (verbunkelte) Vor-

¹⁵⁾ Erbal, Lehrbuch. S. 84.

stellungen, plötzlich wieder vollständig im Bewußtsein erscheinen, d. h. den Charakter ungehemmter Vorstellungen wieder annehmen. Das kann nur dadurch möglich geworden sein, daß der hemmende Einfluß der konträren Vorstellung beseitigt wurde. Die Beseitigung wiederum setzt den Eintritt der konträren Vorstellung in eine neue Wechselbeziehung voraus. Und so darf man annehmen, daß die Vorstellungen fortwährenden Veränderungen in ihren Beziehungen zu einander ausgesetzt sind. Dadurch kann es kommen, daß einzelne Vorstellungen an Klarheit gewinnen (Steigen der Vorstellungen) oder verlieren (Sinken der Vorstellungen). Es ist aber unbedingt daran festzuhalten, daß eine einmal in der Seele entstandene Vorstellung niemals ganz wieder verloren gehen kann, daß sie vielmehr unter gewissen Bedingungen immer wieder in das Bewußtsein zurückzukehren vermag. Das führt uns auf den unter dem Namen Reproduktion bekannten wichtigen Vorgang im Vorstellungsleben der Seele.¹⁹⁾ Unter Reproduktion verstehen wir die Rückkehr einer verdunkelten Vorstellung in das Bewußtsein. Die Reproduktion ist eine unmittelbare, wenn die Vorstellung sofort nach Beseitigung der Hemmung ins Bewußtsein zurückkehrt, also von da ab durch eigene Kraft; oder sie ist eine mittelbare, wenn sie nur in Gemeinschaft mit einer andern Vorstellung zurückzukehren vermag. Im ersten Falle nennt man die reproduzierte Vorstellung eine freisteigende, im zweiten Falle eine gehobene Vorstellung. Die bezüglichlichen Vorgänge selbst hat man sich so zu denken: Erster Fall. Es findet eine der verdunkelten Vorstellung A gleiche neue Vorstellung B Eingang und tritt sofort an Stelle von A. Dadurch geht die Hemmung, welche A zurückhielt, auf die neue Vorstellung B über, A wird vollständig frei und kehrt alsbald ins Bewußtsein zurück. Zweiter Fall. Eine mit der verdunkelten Vorstellung A verschmolzene Vorstellung B kehrt (durch unmittelbare Reproduktion) in das Bewußtsein zurück und hilft nun als ungehemmte und daher nach außen wirkende Vorstellung die Hemmung beseitigen, welche A den Eintritt ins Bewußtsein bisher verwehrt.

Als Ursache der unmittelbaren Reproduktion erscheint sonach die Gleichheit, als Ursache der mittelbaren Reproduktion die Gleichzeitigkeit. Doch tritt die mittelbare Reproduktion auch ein, wenn eine Reihenfolge (Succession) vorhanden ist, weil diese durch Verschmelzung mehrerer aufeinanderfolgender Vorstellungen entstanden

¹⁹⁾ Orbal, Lehrbuch. S. 89 f.

sein muß.²⁰⁾ Hierbei liegt die Sache insofern günstig, als jede einzelne ins Bewußtsein zurückkehrende Vorstellung der Reihe zur Hilfsp Vorstellung für die übrigen wird, d. h. Veranlassung giebt, daß dieselben (in der vorhandenen Reihenfolge) mittelbar reproduziert werden. Da die Vorstellungen nicht anders als im zeitlichen Nacheinander in der Seele auftreten können, so müssen sie notwendigerweise Reihenform annehmen. Die Reihenform ist daher von großer Bedeutung für die Reproduktion, und sie wird derselben namentlich dann vorzügliche Dienste leisten, wenn die in der Reihe aufeinanderfolgenden Vorstellungen möglichst vollkommen mit einander verschmolzen sind. Das fördert nicht allein die Sicherheit, sondern auch die Schnelligkeit der Reproduktion: die einzelne Vorstellung läßt sich, wenn sie Verbindungen einging, von verschiedenen Punkten aus erreichen, mithin leichter erreichen, als wenn sie isoliert geblieben wäre. Für den Unterricht entsteht hieraus selbstverständlich die Forderung, für möglichst vollkommene Verschmelzung der Reihen Sorge zu tragen. Ein Mittel dazu besitzt er in der öftern Wiederholung der Reihen u. s. w.

Es können die Vorstellungsserien in ähnliche Beziehungen zu einander treten wie die Einzelvorstellungen. Als besonders bemerkenswert ist der Fall hervorzuheben, daß zwei oder mehrere Reihen ein gemeinsames Glied enthalten. Man sagt dann, die Reihen kreuzen einander. Man spricht auch, wenn mehrere solche Kreuzungen vorkommen, von Reihengewebe und bezeichnet die gemeinsamen Vorstellungen als Knotenpunkte. Die Reproduktion einer dieser gemeinsamen Vorstellungen kann hier die Reproduktion der Glieder aller zugehörigen Reihen bewirken; umgekehrt kann man zu der gemeinsamen Vorstellung von jeder Einzelvorstellung einer beliebigen Reihe aus gelangen.

Diejenigen Vorstellungen (beziehentlich Vorstellungsserien), welche am häufigsten reproduziert werden, also oft ins Bewußtsein zurückkehren, erlangen im allgemeinen einen größern Stärtegrad als die übrigen.²¹⁾ Daher ist aber auch ihr Einfluß auf die Ausbildung neuer Vorstellungen ein sehr großer. Sie zeigen das Bestreben, die neuen Vorstellungen nach ihrem eigenen Inhalte umzugestalten, sie mit sich zu verschmelzen u. s. w. Derartige starke Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsserien sind z. B. bekannt unter den Namen Erfahrungen, Grundsätze, Gesichtspunkte, Lieblingsansichten, Gewohnheiten u. dgl. m.,

²⁰⁾ Lindner, Lehrbuch. S. 64 ff.

²¹⁾ Lindner, Encycl. Handbuch. S. 40.

und wir hören daher häufig Leute sagen: „Nach meiner Erfahrung muß das so sein, kann das nicht so sein“ u. s. w., wenn etwas Neues an sie herantritt. Das zeigt dann deutlich, daß das Neue nicht gleich so, wie es ist, ins Bewußtsein eintritt, sondern daß es mit dem Inhalte der ältern Seelengebilde, welche dabei reproduziert werden, mannigfach verglichen, vielleicht berichtigt, in jedem Falle aber dem Inhalte der ältern Seelengebilde entsprechend umgestaltet wird. Es würde die neue Vorstellung ganz anders im Bewußtsein auftreten, wenn die ältere nicht dazugewesen wäre.

Wir haben damit bereits einen Vorgangs gedacht, der mit der Reproduktion aufs engste verknüpft ist, der aber zugleich über dieselbe hinausreicht und uns mit einer neuen Wechselbeziehung der Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsreihen untereinander bekannt macht. Wir können dieselbe als eine Umbildung und Aneignung (Verknüpfung) des Neuen durch das Alte, also als eine Art von Assimilation bezeichnen. Die Psychologie nennt den Vorgang Apperzeption und stellt ihn der Perzeption, der Aufnahme neuer Vorstellungen ohne jene Umbildung, gegenüber.

Da durch die Apperzeption die neuen Vorstellungen den ältern untergeordnet werden, so zwar, daß die erstern an ihren natürlichen Platz gelangen und in richtige Beziehung zum Ganzen treten, so fördert sie diejenige organische Ausgestaltung unseres Bewußtseins, welche wir Bildung nennen, ganz außerordentlich. Es ist deshalb wünschenswert, daß wir über das Wesen der Apperzeption noch größere Klarheit erlangen, als sie uns im vorigen geboten wurde. Vergewärtigen wir uns zu dem Ende den Vorgang der Apperzeption in einem einzelnen Falle.²²⁾

Wir nehmen an, eine ältere Vorstellungsreihe bestehe aus den Gliedern (einzelnen Vorstellungen) A B C D E F, eine neuheran tretende hingegen aus A B c d e f. Da beide Vorstellungsreihen zwei gleiche Glieder (A B) besitzen, so wird die alte Reihe durch die neue reproduziert. Sind dabei C und c, D und d disparate (verschiedenartige, unvergleichbare), E und e, F und f konträre (entgegengesetzte, vergleichbare) Vorstellungen,²³⁾ so tritt bei C und c, ebenso bei D und d zwar keine Hemmung, aber doch auch keine Verstärkung ein, während bei E und e, ebenso bei F und f eine Hemm-

²²⁾ Dribal. Lehrbuch. S. 183.

²³⁾ Vergleiche S. 15.

ung stattfindet, die unter Umständen anfangs so groß ist, daß die ganze ältere Reihe dadurch wieder zurückgebrängt wird. Doch nur anfangs, solange nämlich, als die neue Reihe z. B. infolge fortgesetzter Reizung der betreffenden Empfindungsnerven sich kräftiger zeigt als die ältere. Nachdem sich die Hemmung vollzogen hat, zeigt sich die ältere Reihe der neuen in der Regel wieder überlegen, es folgt zunächst die (vollkommene) Verschmelzung der Vorstellungen A B beider Reihen, dann diejenige der Vorstellungen C D und c d, endlich die (unvollkommene) Verschmelzung der ungehemmten Reste der Vorstellungen E F und e f. Man ersieht aus diesem Beispiele zugleich, daß der ganze Vorgang im wesentlichen in zwei Abschnitte zerfällt: a) die neuen Vorstellungen sind aktiv, sie rufen die alten ins Bewußtsein zurück (sie reproduzieren dieselben); b) die alten Vorstellungen sind aktiv, sie wandeln die neuen durch teilweise Hemmung um und verschmelzen sich sodann mit denselben (sie apperzipieren dieselben im engeren Sinne). Man wolle dabei besonders beachten, daß der Eintritt neuer Vorstellungen nicht ohne vorherige Veränderung derselben erfolgen kann. Als verändernde Reihe tritt die alte auf, die neue erscheint als die veränderte. Anders ausgedrückt: die alte Reihe ist die apperzipierende, die neue Reihe die apperzipierte.

Obgleich die neue Reihe nur abgeändert in das Bewußtsein tritt, also gewissermaßen in ihrer Selbständigkeit beeinträchtigt, so gewinnt sie doch schließlich durch die Apperzeption an Stärke (Intensität) ganz bedeutend. Deshalb nämlich, weil sie, wie schon bemerkt, durch dieselbe dem Gedankenkreis fest eingefügt und durch die Hilfen, die ihr hieraus erwachsen, der Reproduktion leichter zugänglich gemacht wird. Selbstverständlich kann auch die alte Reihe nicht ganz unverändert bleiben, schon deshalb nicht, weil nach ihrer Vereinigung mit der neuen Reihe zwischen ihr und den übrigen älteren Reihen neue Beziehungen entstehen müssen. Ein seltener Fall aber bleibt es, daß eine alte Reihe durch eine neue apperzipiert, daß also das Verhältnis geradezu umgekehrt wird. Kommt ein solcher Fall indessen doch vor, dann erleidet gewöhnlich der ganze Gedankenkreis eine gewaltsame Erschütterung, denn das, was feststand, muß aufgegeben werden, alte Vorstellungsräume und Gewebe werden zerrissen, und der Aufbau des Gedankenkreises hat gewissermaßen von neuem zu beginnen. Der Schulunterricht wird kaum jemals in der Lage sein, solche Vorgänge zu veranlassen; deshalb ist hier auch nicht näher auf diese Seite der Sache

einzuweichen. Dagegen muß auf einen andern Fall noch besonders aufmerksam gemacht werden.

Trifft eine neue Vorstellung auf keine apperzipierenden Vorstellungen, so tritt sie mit dem Gedankenkreise auch in keine feste, organische Verbindung, bleibt also etwas rein Äußerliches und kann als Bildungsgewinn gar nicht betrachtet werden.²⁴⁾ Dieses Ausbleiben der Apperzeption, also dieses Stehenbleiben bei der Perzeption, ist nicht selten. Es giebt sich z. B. kund in der gedankenlosen oder doch lediglich staunenden Hinnahme der Eindrücke der Außenwelt, in der kindlichen Naivität, in jedem unselbständigen Urteile, in unselbständiger Haltung u. s. w.

Aber selbst dann, wenn apperzipierende Vorstellungen da sind, hängt das Gelingen der Apperzeption noch wesentlich von der Leichtigkeit ab, mit der jene ins Bewußtsein zurückkehren. Da gilt es zunächst, die eben im Bewußtsein stehenden Vorstellungen zu verdrängen, da gilt es, so manchen andern auf den apperzipierenden Vorstellungen lastenden Druck zu beseitigen. Erst wenn dieses alles gelingt, und wenn man sich der Beseitigung bewußt wird, stellt sich ein angenehmes Gefühl, ein Gefühl der Lust ein.²⁵⁾ (Im entgegengesetzten Falle, also dann, wenn der Druck fortbauerte, würde es ein Gefühl der Unlust sein.) Das Lustgefühl ist um so lebhafter, je rascher und leichter die Reproduktion der ältern Vorstellungen erfolgt. Da nun unter normalen Verhältnissen Lustgefühle dem Menschen als etwas besonders Wertvolles erscheinen, so bleibt das Verlangen nach ihnen jedenfalls nicht aus, und es wird daher, sobald bekannt ist, wodurch das Lustgefühl hervorgerufen wurde, das Bedürfnis, sich mit der betreffenden Sache wiederholt zu beschäftigen, die natürliche Folge sein. Damit gelangen wir aber zu einem Seelenzustande, der mit dem oben als Interesse bezeichneten übereinstimmt. Dort erkannten wir das Interesse als die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewußte nicht allein festzuhalten, sondern es auch immer vollkommener zu gestalten. Hier tritt uns das Bedürfnis entgegen, sich mit einer Sache wiederholt zu beschäftigen, weil damit Lustgefühle in Verbindung stehen. Beides kommt in der That zuletzt auf ein und dasselbe hinaus, und so hätten wir denn das, was wir beabsichtigten, die psychologischen Bedingungen des

²⁴⁾ Drsal, Lehrbuch. S. 184.

²⁵⁾ Lindner, Lehrbuch. S. 143.

Interesses dargelegt. Wir kennen nunmehr den Zusammenhang, in welchem das Interesse mit dem Vorstellungsleben der Seele steht, wissen daher auch, was ein Zustandekommen fördert oder hindert. Psychologisch genommen muß es zum Interesse kommen, wenn die neuen Vorstellungen im Gedankenkreise des Zöglings stets solche verwandte ältere Vorstellungen vorfinden, welche sich mit Leichtigkeit ins Bewußtsein zurückrufen (reproduzieren) lassen, die sodann die neuen Vorstellungen umwandeln und sich mit ihnen innig verschmelzen (sie apperzipieren) können. Das wird um so gewisser geschehen, wenn die neue, also die zu apperzipierende Vorstellung mit einer ältern Vorstellungreihe so in Verbindung tritt, daß sie ein Glied dieser Reihe wird und dadurch den Charakter von etwas Erwartetem erhält.²⁶⁾ Die Erwartung kann dabei bedeutend gesteigert werden, wenn die neue Vorstellung gleichzeitig mit mehreren ältern Reihen in Verbindung tritt, also zum Kreuzungs- oder Knotenpunkte in denselben wird. Doch das führt bereits auf Maßnahmen des Unterrichts, welche an dieser Stelle, wo es sich lediglich um die psychologischen Bedingungen des Interesses handeln sollte, nicht zu erörtern sind.

c) Das vielseitige Interesse.

Das Interesse soll das Bindeglied zwischen Wissen und Wollen abgeben. Da der erziehende Unterricht aber nicht jedes Wollen begünstigt, so kann ihm auch nicht jede Richtung des Interesses als gleich wertvoll gelten. Daher müssen die Objekte des durch den erziehenden Unterricht begünstigten Wollens für das Interesse besondere Bedeutung erlangen. Ferner muß auf die Beziehungen, in welche diese Objekte zu dem Zöglinge treten können, und auf die Beziehungen derselben unter einander selbst, nicht nur auf die Objekte an sich, das Interesse hin gelenkt werden. Es darf auch das Interesse in keinem Falle einseitiges bleiben. Das muß deshalb ausdrücklich betont werden, weil die Gefahr der Einseitigkeit um so näher liegt, als ja jeder Zögling seinen eigenartigen (individuellen) Gedankenkreis, seine Lieblingsvorstellungen, also auch seine besondere Interessensphäre bereits besitzt, wenn der Unterricht beginnt. Natürlich kann dabei nicht gemeint sein, daß jedes einzelne Objekt, das später einmal zum Menschen in Beziehung treten, Gegenstand seines Wollens werden könnte, herangezogen werden müsse. Das hieße einfach Unmögliches, überdies auch Unnötiges, fordern. Daß aber der Unterricht sich über alle Gebiete

²⁶⁾ Kern, Grundriß. S. 23.

verbreite, welchen die Objekte des Wollens angehören können, daß er die möglichen Beziehungen der Objekte unter sich und zu dem Menschen berücksichtige, so zwar, daß in jedem Falle lebhaftes Interesse für dieselben im Zöglinge entstehe, das muß gefordert werden.

Nun ist es auch nicht schwer, die Gebiete, welchen die Objekte des Wollens angehören können, festzustellen. Man hat nur nötig, den Quellen, denen die Elemente des menschlichen Gedankenkreises, die Vorstellungen, entspringen, nachzuforschen. Als solche ergeben sich aber zuletzt immer wieder diese zwei: Natur und Menschenleben. Zu beiden tritt der Mensch in Beziehungen: beide wirken auf ihn ein; umgekehrt richtet sich auf beide sein Wollen, sie enthalten die Objekte seines Wollens. Die Beziehungen, in welche der Mensch zu Natur und Menschenleben tritt, begreifen wir unter den Namen Erfahrung und Umgang, indem wir nämlich die Erfahrung vorwiegend mit der Natur, den Umgang mit dem Menschenleben in Verbindung bringen. Beide, Erfahrung und Umgang, führen direkt zu den im Gedankenkreise enthaltenen Vorstellungen; denn Vorstellungen entstehen dann, wenn den Vorstellungsobjekten Gelegenheit geboten ist, auf die Seele einzuwirken. Die durch Erfahrung gewonnenen Vorstellungen führen zu Erkenntnissen, die durch Umgang gewonnenen zu Gefinnungen oder zur Teilnahme. Da nun Natur und Menschenleben auf den Zögling bereits einwirken, ehe der Unterricht beginnt, da sie ferner nicht aufhören, neben dem Unterrichte fort und fort auf ihn einzuwirken; so ist eine nachhaltige Beeinflussung des Gedankenkreises des Zöglings überhaupt nur denkbar, wenn der Unterricht an die vorhandenen Resultate der Erfahrung und des Umgangs, also an die Erkenntnisse und Gefinnungen des Zöglings, anknüpft, um sie fortzusetzen und zu ergänzen, um sie zu erweitern und zu berichtigen, um sie zu verdeutlichen und zu ordnen.²⁷⁾

Damit aber sind wir an dem Punkte angelangt, wo die Richtung, welche dem Interesse des Zöglings zu geben ist, genau bezeichnet werden kann: sie verweist auf die Resultate der Erfahrung und des Umgangs, auf Erkenntnisse und Gefinnungen (oder Teilnahme). Zur weiteren Orientierung dienen uns am besten Herbarths klassische Worte:²⁸⁾ „Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine erscheint in Empirie, die

²⁷⁾ Ziller, Grundlegung. S. 272.

²⁸⁾ Billmann, 1. Bb. S. 394.

andere in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Drucke der Masse, und nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen; es entsteht die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Untwürdigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.“

Nach dieser Entwicklung ist auf seiten der Erkenntnis sowohl, als auch auf seiten der Teilnahme dreierlei zu unterscheiden. Die Erkenntnis erscheint nach einander als Empirie, Spekulation und Geschmack; die Teilnahme als Sympathie, geselliger Ordnungsgeist und Religion. Eine Prüfung beider Reihen führt zu der Ueberzeugung, daß in ihnen alle Beziehungen, in welche der Mensch zu Objekten treten kann, berücksichtigt sind. Ist dieses der Fall, so sind die Gebiete, auf welchen sich das Wollen des Zöglings mehr und mehr entfalten soll, gefunden, damit zugleich aber auch die Richtungen, welche das Interesse einschlagen muß, um eben zu jenem Wollen gelangen zu lassen.

Entsprechend den beiden Reihen unterscheiden wir, um kurz zu bezeichnen, welcher Art das Interesse des Zöglings sein soll, Interessen der Erkenntnis und Interessen der Teilnahme. Weiter nennen wir als Interessen der Erkenntnis das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, als Interessen der Teilnahme das sympathetische, soziale und religiöse Interesse.

Dazu folgende nähere Bestimmungen.

A. Interessen der Erkenntnis.

a) Das empirische Interesse. Es äußert sich in der Beschäftigung mit den verschiedenen Gegenständen der Erfahrung dadurch, daß dieselben in ihrer Vielheit und Mannigfaltigkeit gern aufgefaßt und beobachtet werden. Diese Gegenstände finden sich zumeist in der Natur vor, es sind Tiere, Pflanzen und Steine, es sind Naturereignisse. Aber auch die Thatfachen der Geschichte, die Vorkommnisse des täglichen Lebens sind Objekte für das empirische Interesse. In diesem Interesse tritt sonach das hervor, was wir mit dem deutschen Namen „Wißbegierde“ bezeichnen.

b) Das spekulative Interesse. Ist das empirische Interesse ein lebhaftes, so drängt es, immer tiefer in die Gegenstände der Erfahrung einzudringen. Dabei trifft es auf manches Dunkle, Räthelhafte und regt so zum Nachdenken an. Die Erkenntnis von Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, die Erkenntnis der Abhängigkeit der Objekte unter einander, des Gesetzmäßigen in den Thatfachen und Erscheinungen tritt mehr und mehr als ein Bedeutungsvolles und daher Erstrebenswerthes hervor. Ist das Interesse in diesem Sinne auf Dinge und Ereignisse gerichtet, dann ist es als spekulatives Interesse thätig. Man erkennt zugleich, daß das Wesen dieses Interesses in der Hauptsache durch das deutsche Wort „Denken“ wiedergegeben wird.

c) Das ästhetische Interesse. Durch das spekulative Interesse gelingt es, Ordnung in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge und Ereignisse zu bringen. Die Seele wird dadurch von einem auf ihr lastenden Druck befreit: sie versenkt sich nun nicht mehr in die Menge und Masse der Dinge und Ereignisse, sondern sie äußert sich über dieselben beifällig oder mißfällig, sie beurteilt die an ihnen hervortretenden Verhältnisse, indem sie den Maßstab des Schönen und Guten anlegt. Geschieht dieses gern, anhaltend und wiederholt, so ist das ästhetische Interesse thätig. Wir erkennen in demselben den Sinn für das Naturchöne, Kunstschöne und Sittlichschöne und können es daher ganz treffend mit dem deutschen Worte „Geschmack“ bezeichnen.

B. Die Interessen der Teilnahme.

a) Das sympathetische Interesse. Dasselbe kommt in der Art und Weise, wie die Gefühle anderer aufgenommen werden, zur Erscheinung. Es folgt dem Laufe dieser Gefühle, nimmt teil an ihren Veränderungen, Störungen und Widersprüchen, also an dem Wohl und Wehe, an der Freude und an dem Schmerze anderer. So führt es zu einer Mannigfaltigkeit von Gefühlen, gewissermaßen zu einer Wiederholung der Freuden und Leiden anderer im eignen Herzen. Wir können es daher durch das deutsche Wort „Mitgefühl“ sehr gut wiedergeben.

b) Das soziale Interesse. Das sympathetische Interesse bezieht sich auf die Gefühle einzelner Personen. Da es nun aber vor- kommt, daß vielen Menschen manches übereinstimmend als Wohl oder Wehe erscheint, daß also eine Art Gemeinsamkeit der Gefühle vorliegt,

so kann das Interesse dabei nicht stehen bleiben. Es richtet sich auf das, was viele gleichzeitig bewegt, was vielen als Wohl oder Wehe erscheint. Doch auch dann, wenn sich Widersprüche in den gleichzeitigen Regungen einer Menge zeigen, ist das Interesse wirksam. Denn hier strebt es nach Ausgleich dieser Widersprüche, nach Herbeiführung des geselligen Ordnungsgeistes, der allen Wohl bereiten soll. In dieser Richtung treibend, wird das Interesse zum sozialen (gesellschaftlichen) Interesse. Es zeigt sich als Hingabe an ein Ganzes, an die Gesellschaft, und kann durch das deutsche Wort „Gemeinsinn“ bezeichnet werden.

c) Das religiöse Interesse. Die Teilnahme an dem Wohl und Wehe einzelner Personen und der Gesellschaft trifft aber auch auf Fälle, in denen sich alle menschliche Klugheit und Thätigkeit als furchtlos verweist. Die Teilnahme ist dann begleitet von Furcht und Hoffnung: man fürchtet das Wehe und hofft auf das Wohl. Das führt weiter zu der Überzeugung, daß ein höherer Wille die Geschehnisse der Menschen lenkt, und daß sich der Mensch diesem zu unterwerfen habe. So entsteht zunächst das religiöse Bedürfnis, und aus ihm hervor geht der Glaube. Bethätigt sich aber der Mensch in dieser Richtung, dann sprechen wir ihm religiöses Interesse zu. Das religiöse Interesse zeigt sich sonach in dem Streben, in allem dem Willen Gottes gemäß zu leben, und wir dürfen es deshalb mit dem deutschen Worte „Frömmigkeit“ bezeichnen.

Anschließend an diese Auseinandersetzungen möge noch eine schematische Darstellung des Zusammenhangs unter den einzelnen Interessen Platz finden. Dieselbe rührt von Lindner²⁹⁾ her und dürfte sich als recht brauchbar erweisen.

I n t e r e s s e n der

Erkenntnis,			Teilnahme an		
a) reine	b) wertschätzende		a) den Menschen	b) Gott.	
der	des	des	dem	der	
Erfahrung,	des	Geschmacks.	Einzelnen,	Gesellschaft.	
1.	2.	3.	4.	5.	6.

empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathetisches, soziales, religiöses Interesse.

Von jetzt ab haben wir mit dem Begriffe des Interesses die sechs Richtungen, in welchen es sich bethätigen soll, stets verbunden zu denken. Deshalb nämlich, weil wir vom Interesse fordern müssen, daß es sich

²⁹⁾ Lindner, Encyclopädisches Handbuch. S. 417.

auf alle Beziehungen erstreckt, in welche die Objekte zu dem Menschen treten können. Wäre dieses nicht der Fall, so würde sich später im Wollen in dieser oder jener Beziehung eine Unsicherheit einstellen, welche sich mit dem obersten Erziehungszwecke, der sittlich-religiösen Charakterbildung, nicht vereinbaren ließe. Um aber anzudeuten, daß das Interesse alle vorhin entwickelten Richtungen in sich vereinige, nennen wir es vielseitiges Interesse. Der erziehende Unterricht hat sein Absehen nur auf dieses Interesse zu richten.

Dem vielseitigen Interesse steht das einseitige gegenüber, d. h. ein Interesse, welches nur in einer oder einigen der obigen sechs Richtungen sich bethätigt. Außerdem kann aber auch das vielseitige Interesse selbst in Einseitigkeit geraten. Das geschieht, wenn es sich in einer oder einigen Richtungen stärker als in den übrigen entwickelt. Deshalb hat die noch nähere Bestimmung zu dem durch den erziehenden Unterricht herbeizuführenden Interesse hinzu zu kommen, daß alle Richtungen desselben gleichmäßig entwickelt sein müssen. Man darf hierbei an eine Art von Gleichgewicht denken, das unter den sechs Interessen der Erkenntnis und Teilnahme besteht. Nach Herbart bezeichnet man daher auch diesen idealen Zustand kurz als gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, oder man spricht von einem vielseitigen, gleichschwebenden Interesse.

Hier könnte der Einwurf erhoben werden, daß es doch ein dem vielseitigen Interesse überlegenes geben müsse, nämlich das allseitige Interesse, und daß dieses doch wohl als Ideal zu betrachten sei, wenn es sich um weitere Ausgestaltung des Begriffs Interesse handele. Hierauf ist folgendes zu erwidern.³⁰⁾ Ganz abgesehen davon, ob die Allseitigkeit weiter zu führen vermag als die Vielseitigkeit, denn beide sind idealer Natur, so erscheint doch die Allseitigkeit mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts unvereinbar. Allseitigkeit bedeutet etwas Abgeschlossenes, das Weiterstreben Ausschließendes, zum Stillstande Führendes. Das aber widerspricht dem Begriffe des Interesses, der ja die weiterstrebende Selbstthätigkeit in sich schließt. Es hat daher bei der Vielseitigkeit, die das Weiterstreben nicht nur nicht aufhebt, sondern vielmehr begünstigt, zu verbleiben.

d) Interesse und Wollen.

Wiederholt haben wir im vorigen das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen bezeichnet und daraus seine große Be-

³⁰⁾ Kern, Grundriß. S. 29.

beutung für den erziehenden Unterricht nicht nur, sondern für die sittlich-religiöse Charakterbildung überhaupt hergeleitet. Es dürfte deshalb an der Zeit sein, das Verhältnis zwischen Interesse und Wollen noch etwas genauer zu untersuchen, als bereits geschehen ist.

Da ist denn zunächst daran zu erinnern, daß das Wollen eine Art des Begehrens ist, und daß das Begehren von Vorstellungen abhängt, also als ein abgeleiteter Zustand des Bewußtseins (nicht als ein ursprünglicher) zu gelten hat. Als Objekte des Begehrens, so meint man, treten äußere Gegenstände, z. B. das Wasser für den Durstenden, auf. Doch sind das nur die scheinbaren Objekte, nicht die wirklichen. In Wirklichkeit giebt jeder äußere Gegenstand nur das Mittel ab, einen innern Zustand herbeizuführen, wie z. B. die Löschung des Durstes beim Durstenden. Die Vorstellung dieses innern Zustandes ist sonach das in Wahrheit Begehrte. Das kann ja füglich auch nicht anders sein. Denn nicht äußere Gegenstände, sondern nur Vorstellungen gelangen in das Bewußtsein, auf solche also ist das Begehren gerichtet.

Das Begehren endet, sobald es sein Ziel erreicht hat, was immer der Fall ist, wenn die Vorstellung des Begehrten von neuem erzeugt wird, also als sinnliche Wahrnehmung auftritt. (In dem vorhin erwähnten Falle bildete die Vorstellung der Stillung des Durstes das Objekt des Begehrens. Durch wirkliche Stillung des Durstes, also durch die von neuem erfolgende Erzeugung der begehrten Vorstellung, mußte das Begehren erlöschen.)

Da das Begehren nach etwas strebt, was noch nicht da ist, so ist es auf Künftiges gerichtet. Darin spricht sich zugleich ein Unzufriedensein mit dem Gegenwärtigen aus. Die Unzufriedenheit wird um so größer sein, je größer sich die Hindernisse erweisen, welche der Erreichung des Künftigen entgegenreten. Da nun aber das Begehrte niemals ein äußerer Gegenstand, sondern stets eine Vorstellung ist, so können die Hindernisse, welche ihm entgegenreten, auch nur Vorstellungen sein. Sonach erkennen wir in den Hindernissen ganz dasselbe, was wir früher als Hemmungen bezeichneten. Psychologisch genommen ist daher der Begriff des Begehrens so zu fassen: Das Begehren ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die im Bewußtsein vorhandenen hemmenden Vorstellungen. Das Begehren wird daher, dasselbe immer noch psychologisch genommen, zum Ziele führen, wenn die hemmenden (konträren, entgegengesetzten)

Vorstellungen überwunden werden können. Dazu aber sind Hilfen (Hilfsvorstellungen) nötig, wie wir früher gefunden haben. Hier erscheinen diese Hilfen zugleich als Beweggründe (Motive) des Begehrens, ohne die man selbstverständlich gar nicht begehrt haben würde. Fassen wir jetzt die ganze Entwicklungsreihe übersichtlich zusammen, so stellt sich der Vorgang des Begehrens wie folgt dar: a) Vorstellung des begehrten Gegenstandes; b) Auftreten entgegengesetzter Vorstellungen, welche hemmend wirken; c) Heranziehung von Hilfsvorstellungen, welche die hemmenden Gegenstände beseitigen.

Es dürfte aus dieser Darstellung zugleich hervorgehen, daß die Stärke des Begehrens wesentlich von der Stärke der Hilfen abhängig ist. Als beste Hilfen sind aber sinnliche Wahrnehmungen oder Empfindungen, außerdem Vorstellungssreihen, denen die Vorstellung des Begehrten als Kreuzungspunkt angehört, zu bezeichnen.

Gesetzt nun, das Begehren hat zum Ziele geführt, oder, was dasselbe besagen will, die Begierde ist befriedigt worden, was dann? Verschwindet dann sofort alles spurlos aus dem Bewußtsein, oder tritt eine Nachwirkung ein? Das letztere ist der Fall. Die Befriedigung einer Begierde hat stets ein Lustgefühl zur Folge. Bei Befriedigung einer sinnlichen Begierde wird dieses Lustgefühl mit der unmittelbaren Empfindung des Begehrten zusammenfallen; bei Befriedigung einer intellektuellen Begierde wird es sich ebenfalls in enger Verbindung mit der Ausfüllung des Bewußtseins durch das begehrte Vorstellungsgebilde zeigen.

Hat eine Begierde durch ihre Befriedigung ihr natürliches Ende erreicht, so ist damit noch nicht gesagt, daß sie für immer abgethan sei. Es giebt Begierden, die stets wieder zum Vorschein kommen wenn sich die der Vorstellung des Begehrten entgegengesetzten Vorstellungen wieder ins Bewußtsein drängen. Wir brauchen hier nur an den wiederkehrenden Durst, an das wiederkehrende Verlangen nach Arbeit u. s. w. zu denken.

Haben wir damit das Wesen des Begehrens in einem für unsere Zwecke ausreichenden Umfange kennen gelernt, so bedarf es jetzt nur noch einiger Bemerkungen, um auch über das Wesen des Wollens die nötige Klarheit zu erlangen. Das Begehren wird zum Wollen, sobald die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten, das „Wissen vom Können,“ also die Gewißheit des Erfolges, sich mit ihm verbindet. Wir dürfen daher den Begriff des Wollens so fassen: Das **Wollen** ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die

im Bewußtsein vorhandenen entgegengesetzten Vorstellungen unter Voraussetzung des Erfolges.

Als Ursache der zum Wesen des Wollens gehörenden Voraussetzung des Erfolges haben die Hilfsvorstellungen (Motive des Wollens) zu gelten, gleichviel, ob sich die Voraussetzung als klare Ueberzeugung oder Glaube äußerte. Nicht selten freilich bewirken diese Hilfsvorstellungen, daß sich dem Wollen mehrere Möglichkeiten zeigen. Dann tritt der Zustand ein, den wir Überlegung nennen, und der solange dauert, als die Hilfsvorstellungen einander das Gleichgewicht halten. Dieses Gleichgewicht wird erst gestört, wenn in einer der vorhandenen Richtungen ein Zustuß von neuen Hilfsvorstellungen stattfindet. Es folgt dann die Entscheidung, der Entschluß, welcher einerseits wieder mit der Handlung eng verknüpft ist. In der Handlung, der That, findet das Wollen seinen natürlichen Abschluß; die Handlung (That) allein kann daher auch das Vorhandensein des Wollens beweisen.

Nach diesem läßt sich über des Verhältnis zwischen Interesse und Wollen folgendes sagen.³¹⁾ Interesse und Begehren (das Begehren als die Vorstufe des Wollens) haben zunächst ein Merkmal gemein: jedes ist eine Art des Empfindens und steht der Gleichgültigkeit gegenüber. Der Gegenstand, auf den sie sich beziehen, erscheint beiden als ein wertvoller. Nur trachtet das Begehren nach dem Besitze desselben, während das Interesse dieses nicht thut. Das Interesse trägt die Kraft selbständigen Weiterstrebens in sich und ist daher ebenso wie das Begehren eine Art des Strebens. Freilich bleibt es auf der ersten Stufe desselben stehen, es zeigt Freude über das Gegenwärtige, während das Begehren immer auf ein künftiges gerichtet ist. Das Begehren ist seiner Natur nach schwankend, flüchtig; das Interesse zeichnet sich durch Dauerhaftigkeit aus. Die Beständigkeit des Wollens, welche im Charakter zur Erscheinung kommt, ist daher auf dem Einfluß des bleibenden Interesses zurückzuführen. Das Interesse ist stets von Lustgefühlen begleitet; das Begehren hat es zunächst mit Hemmungen zu thun, welche Gefühle der Unlust erzeugen. Lustgefühle stellen sich bei ihm in der Regel erst im Augenblicke der Befriedigung ein. Zur Befriedigung kann es nur kommen, wenn die zur Beseitigung der Hemmungen erforderlichen Hilfen vorhanden sind. Diese aber herbeizuschaffen, wird wesentlich vom Interesse für dieselben abhängen, denn die

³¹⁾ Ziller, Grundlegung. S. 376 ff.

Vorstellungen, für welche kein reges Interesse vorhanden ist, können niemals mit Leichtigkeit und hinreichender Stärke in das Bewußtsein treten.

Soll das Begehren zum Wollen werden, dann muß die Überzeugung von der Erreichbarkeit des Begehrten hinzutreten. Diese Überzeugung wird ebenfalls nur durch Hilfsvorstellungen erreicht. Und so leistet das Interesse auch hier die trefflichsten Dienste, indem es die Heranziehung dieser Hilfsvorstellungen wesentlich begünstigt.

Das dürfte ausreichen, um das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, also zwischen dem Theoretischen (der Einsicht, dem Gedankenkreis) und dem Praktischen (dem Können, Handeln), zu kennzeichnen. Was aber noch mehr besagen will, es dürfte ausreichen, um das gleichschwebende, vielseitige Interesse als das zum sittlich-religiösen Wollen führende Übergangsglied zu charakterisieren.

Fassen wir schließlich alles das noch ganz kurz zusammen, was über die Entwicklung des sittlich-religiösen Wollens durch den Unterricht überhaupt gefunden wurde. Ohne Vorstellungen giebt es kein Begehren, also auch kein Wollen. Die Beeinflussung des Wollens muß daher mit der Beeinflussung der Vorstellungen in Verbindung stehen. Die Gesamtheit aller Vorstellungen, über welche ein Mensch verfügt, nennen wir seinen Vorstellungss- oder Gedankenkreis. Die planmäßige Ausbildung des Gedankenkreises ist Unterricht. Es liegt sonach die Möglichkeit, das Wollen durch den Unterricht zu beeinflussen, vor. Thut das der Unterricht in bewußter Weise, so wird er zum erziehenden Unterrichte. Als Hauptmittel, das Wissen zum Wollen hinüberzuführen, gilt dem erziehenden Unterrichte das Interesse. Da in Unterordnung unter den obersten Erziehungs Zweck der erziehende Unterricht nur auf ein sittlich-religiöses Wollen sein Absehen richten darf, so hat er ein diesem entsprechendes Interesse anzustreben. Und so erkennen wir als nächste Aufgabe des erziehenden Unterrichts, also des Schulunterrichts im engeren Sinne, die Herbeiführung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses.

Damit wären wir aber im Brennpunkte der gesamten Schularbeit angelangt. Es ist das zugleich der Punkt, bis zu welchem die erste der beiden Abteilungen der vorliegenden Arbeit zu führen hatte. Was wird die zweite Abteilung noch hinzuzufügen haben? Das liegt nun nahe genug. Nur die Aufgabe des Schulunterrichts ist gefunden und *hargestellt* worden; die Lösung der Aufgabe steht noch aus. Des-

halb ist weiter zu fragen: Wie gelangt der Schulunterricht zum gleichschwebenden, vielseitigen Interesse?

Man sieht sofort ein, daß die allseitige Beantwortung dieser Frage eine vollständige Unterrichtslehre zur Folge haben müßte. Eine solche Ausdehnung dem Nachfolgenden zu geben, beabsichtigen wir freilich nicht. Denn was wir bringen, bezieht sich nicht auf den ganzen, sondern nur auf den ersten Schulunterricht, im wesentlichen auf die zwei ersten Schuljahre. Es ist also nicht mehr als ein Beitrag zur Lösung der dem erziehenden Unterrichte gestellten Aufgabe. Indessen meinen wir, daß gerade dieser Beitrag willkommen sein müsse, weil ja die Frage, welche Ausgangspunkte der erste Schulunterricht zu wählen und welche Stoffgebiete er in seinem weiteren Verlaufe zweifellos zu bearbeiten habe, wenn er seinem grundlegenden Charakter entsprechen sollte, eine noch immer offene ist. Diese Frage ihrer natürlichen Lösung entgegenzuführen, das ist die besondere Aufgabe, welche sich die nachfolgende zweite Abteilung der vorliegenden Arbeit gestellt hat.

Zweite Abtheilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterrichts.

4. Kapitel.

Die Hauptfächer des Schulunterrichts.

Die nächste Aufgabe des Schulunterrichts, sofern derselbe erziehender Unterricht sein soll, besteht in der Herbeiführung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses. Es ist klar, daß die Maßnahmen, welche behufs Lösung dieser Aufgabe zu treffen sind, aus der Aufgabe selbst abgeleitet werden müssen. Da wir nun unter Interesse die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem dauernden Streben, das Gewusste nicht nur festzuhalten, sondern auch mehr und mehr zu vervollkommen, verstehen, so hat sich unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die durch den Unterricht zu bearbeitenden Wissensgebiete, die Hauptfächer des Unterrichts, zu richten. Die Frage: Was soll gelehrt und gelernt werden? tritt also in den Vordergrund der weiteren Untersuchungen. Eine nähere Bestimmung des Interesses liegt dabei in den Begriffen „vielseitig“ und „gleichschwebend“. Diese führen offenbar zu der Forderung eines vielseitigen, wohlbezogenen und wohlgeordneten Wissensstoffes, der mit Rücksicht auf die sechs Klassen des Interesses auszuwählen ist. Die Interessen sind dann theils solche der Erkenntnis, theils solche der Theilnahme, und so treffen wir schließlich auf die beiden Hauptquellen für unser Seelenleben, Erfahrung und Umgang, und dürfen sagen, daß der Unterricht, wenn er ein Wissen erzeugen soll, aus dem das gleichschwebende, vielseitige Interesse hervorgehen kann, eine auf Erfahrung und Umgang gegründete Gliederung erhalten muß. Mit andern Worten: es muß Unterrichtsfächer geben, welche an die Resultate der Erfahrung und Unterrichtsfächer, welche

an die Resultate des Umgangs anknüpfen.³²⁾ Da aus der Erfahrung vorwiegend Kenntnisse der Natur, aus dem Umgange Gefinnungen gegen belebte Wesen (Empfindungen der Teilnahme) hervorgehen, so darf man zwei Hauptrichtungen des Unterrichts unterscheiden, die naturwissenschaftliche und geschichtliche, oder, was dasselbe ist, man darf zwei Hauptstämme des Unterrichts, Naturkunde und Geschichte, annehmen. Dabei hat man allerdings die Geschichte im weitern Sinne aufzufassen, als Inbegriff der Gefinnungsverhältnisse belebter Wesen überhaupt.

Da der Unterricht ein erziehender sein soll, so ist jedenfalls den Fächern, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dienen, das Übergewicht einzuräumen.³³⁾ Das aber sind die geschichtlichen Fächer, denn diese hauptsächlich wecken und beleben die Interessen der Teilnahme und werden so zu einer überaus wichtigen Quelle sittlicher Gefinnungen. Aus diesem Grunde sind auch die geschichtlichen Fächer in der Erziehungsschule allen übrigen voranzustellen.

Die geschichtlichen Fächer knüpfen an die Resultate des Umgangs an. Umgang kann aber der Mensch pflegen entweder mit seinesgleichen, also mit andern Menschen, oder mit Gott. Daher haben die geschichtlichen Fächer ihre Stoffe dem Menschenleben (das sich wieder in ein vergangenes und gegenwärtiges gliedert) oder der Religion zu entlehnen. Hiernach ist bei den geschichtlichen Fächern eine profane und eine religiöse Reihe zu unterscheiden. Zu der religiösen Reihe gehören: Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismuslehre und Kirchenlied; zu der profanen Reihe sind zu rechnen: Geschichte (im engern Sinne, welche sich auf die Vergangenheit bezieht), Gesellschaftskunde, politische Geographie u. s. w. Beide Reihen zusammen schließen das in sich, was wir oben überhaupt als Geschichte (im weitern Sinne) bezeichneten, nämlich die Gefinnungsverhältnisse belebter Wesen.

Die naturwissenschaftlichen Fächer, welche an die Resultate der Erfahrung anknüpfen, haben es theils mit Naturgegenständen, theils mit Naturereignissen zu thun. Zu den Naturgegenständen gehören Tiere, Pflanzen und Mineralien; als Naturereignisse haben die mancherlei Naturerscheinungen auf der Erde und am Himmel zu gelten. Daraus ergeben sich folgende Zweige der Naturkunde: Naturgeschichte

³²⁾ Ziller, Grundlegung. S. 272.

³³⁾ Kern, Grundriss. S. 42.

(Tier-, Pflanzen- und Mineralienkunde), Naturlehre (Physik und Chemie) und, bis zu einem gewissen Punkte, Menschenkunde (Anthropologie) und Geographie.

Jeder der beiden Hauptstämme des Unterrichts hat so sehr sein Eigentümliches, daß es unmöglich ist, ihn durch den andern zu ersetzen.⁸⁴⁾ Auch giebt es keine formale Bildung, welche im Stande wäre, durch die in dem einen Gebiete gemachten Erwerbungen auf die Bildungstoffe des andern Gebietes unmittelbar eine Kraft auszuüben. Wer in der Sphäre der Gefinnungen Sicherheit im Urteilen und Schließen erlangt hat, muß nicht auch die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Erfahrungen besitzen und umgekehrt. Wollte man trotzdem beide Richtungen von einander trennen und den Unterricht (etwa in der Absicht, zu konzentrieren) nur auf die eine beziehen, so müßte eine Halbheit in der Bildung die Folge sein.

Doch mit den Fächern der beiden Hauptstämme ist die Zahl der Unterrichtsfächer noch nicht erschöpft. Zur Geschichte gesellt sich notwendigerweise die Sprachkunde, weil die Sprache (Literatur) es ist, durch die uns die Geschichte überliefert wird. Dabei gilt uns selbstverständlich die Sprache auch als wichtigstes Darstellungsmittel überhaupt, sobald es sich darum handelt, Willensäußerungen verständlich zu machen und Begriffe zu bilden. Sprechen, Lesen, Sprachlehre, Rechts- und Aufschreiben treten als Zweige des Sprachunterrichts auf. Dieselben lassen sich aber auf zwei Hauptzweige, Lesen und Schreiben, zurückführen, wenn man bedenkt, daß das Lesen durch das Sprechen, das Schreiben (im weitern Sinne: Rechts- und Aufschreiben) durch die Sprachlehre vorbereitet werden muß.

Dem Sprachunterrichte schließt sich der Gesangsunterricht an. Er darf als diejenige Art der Sprache bezeichnet werden, welche ganz besonders geeignet ist, das Gemüt zu ergreifen, Empfindungen der Teilnahme zu wecken.

Mit der Naturkunde in engster Verbindung steht jedenfalls die Mathematik.⁸⁵⁾ Sie ist die formale Seite der Natur, wie treffend bemerkt worden ist, denn Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung zeigen sich bei allen Gegenständen und Erscheinungen in der Natur, und sie sind es zugleich, welche eine scharfe Auffassung derselben möglich machen. Rechnen (Arithmetik) und Raumlehre (Formenlehre, Geometrie)

⁸⁴⁾ Ziller, Grundlegung. S. 273.

⁸⁵⁾ Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 220.

sind die bekannten beiden Zweige der Mathematik. Zu ihnen gesellt sich das Zeichnen als eine Nachbildung des Räumlichen.

Da nur das leicht Eingang in den Gedankenkreis des Züglings finden kann, was sich seiner Erfahrung und seinem Umgange eng anschließt, so ergibt sich für den sprachlichen und mathematischen Unterricht noch die ganz bestimmte Forderung, in möglichst enger Verbindung mit den beiden Hauptstämmen des Unterrichts, dem geschichtlichen und naturkundlichen, zu bleiben. Jede Isolierung dieser beiden Fächer wäre durchaus unpädagogisch.³⁶⁾

Fassen wir die bis hierher gefundenen Unterrichtsfächer übersichtlich zusammen, so darf man sie als Sach-, Sprach- und Formenunterricht bezeichnen, wobei nur darauf zu achten ist, daß beim Sachunterricht eine religiöse und profane Reihe von Fächern unterschieden werden muß. Indessen giebt es außer den genannten noch einige Unterrichtsfächer, deren jedes in gewissem Sinne auf beide Hauptquellen für unsere Vorstellungen zurückweist. Es sind diejenigen, welche einzelne Seiten und Elemente (oder auch eine Verbindung von mehreren derselben) des Wissens, die bereits in den übrigen Fächern auftreten, auf eine ihnen eigentümliche Art und Weise bearbeiten.³⁷⁾ Es gehören zu denselben: Die Geographie, welche bekanntlich schon Herbart als ein in hervorragender Weise associierendes Unterrichtsfach bezeichnete, und welche sich gleichmäßig auf Natur- und Menschenleben bezieht, also der naturkundlichen Seite des Unterrichts ebensosehr angehört als der geschichtlichen; das Turnen, welches sich, insofern es den Körper übt, der naturkundlichen Seite anschließt, das aber auch, da es das Gefühl der Gemeinsamkeit weckt, ebensosehr der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehört; die technischen Beschäftigungen, z. B. weibliche Handarbeiten, Anfertigung von Gegenständen aus Pappe, Holz u. dgl. m. Bei diesen handelt es sich in erster Linie um Ausbildung der Hand, also um das, was schon äußerlich dem Menschen einen großen Vorzug vor dem Tiere sichert, was seine leibliche Existenz mitbegründet und dadurch, daß es Überlegenheit und somit Freiheit erwerben hilft, auch sein sittlich-religiöses Leben fördert. Nicht minder wie die Hand wird aber auch das Auge durch die technischen Beschäftigungen ausgebildet, und dieses bedeutet insbesondere eine Förderung des ästhetischen Interesses. Somit schließen sich die technischen Beschäftigungen thatsächlich beiden Hauptrichtungen des Unterrichts an.

³⁶⁾ Ziller, Grundlegung. S. 276.

³⁷⁾ Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 232. ff.

Wir gingen von der nächsten Aufgabe des Schulunterrichts aus und gelangten zu den beiden Hauptquellen für das Seelenleben, Erfahrung und Umgang (Natur und Menschenleben). Von hier aus ergaben sich unge sucht zwei Reihen von Unterrichtsfächern, denen sich mehrere andere anschlossen. Bergegenwärtigen wir uns die bez. Untersuchungen noch einmal, so kann die Überzeugung nicht ausbleiben, daß jede neue Untersuchung auf die nämlichen Fächer führen muß, vorausgesetzt, daß man dieselben Ausgangspunkte wählte. Da nun aber gerade unsere Ausgangspunkte die denkbar natürlichsten sind, so dürfen wir nicht nur die daraus abgeleiteten Unterrichtsfächer als die Hauptfächer des Schulunterrichts bezeichnen, sondern auch hinzufügen, daß keine andere Reihe von Unterrichtsfächern jemals an ihre Stelle treten kann, solange der höchste Erziehungs zweck der oben angegebene bleibt. Wir haben also, kurz gesagt, eine konstante Reihe von Unterrichtsfächern gefunden.

Das nachstehende Schema dürfte geeignet sein, die Untersuchungen dieses Kapitels in knappster Form noch einmal vorzuführen.

Hauptfächer des Schulunterrichts.

Teilnahme.		Erkenntnis.	
a) Sachen.	b) Zeichen.	a) Sachen.	b) Formen.
1. Religiöse Reihe: Bibl. Geschichte. Katechismuslehre.	1. Sprachunterricht: Lesen. Schreiben.	1. Gegenstände: Tier-, Pflanzen- u. Mineralienkunde.	1. Größenlehre: Rechnen. Raumlehre.
2. Profane Reihe: Geschichte.	2. Gesang.	2. Ereignisse: Naturlehre.	2. Zeichnen.
Geographie.			
Turnen.			
Technische Beschäftigungen.			

5. Kapitel.

Der kindliche Gedankenkreis.

Im engsten Zusammenhange mit dem obersten Erziehungs zweck und ausgehend von der nächsten Aufgabe des Unterrichts ist im vorigen Kapitel die Frage: Was soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? beant-

wortet worden. Wir haben dadurch eine Reihe von Unterrichtsfächern erhalten, die wir als eine konstante bezeichnen dürfen. Jetzt handelt es sich darum, das, was diese Fächer bringen, an das Kind herantreten zu lassen, damit es sich innig verbinde mit den in seiner Seele bereits vorhandenen Gebilden, damit es, mit einem Worte, Eigentum seines Vorstellungs- oder Gedankenkreises werde. Wie soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? könnte also die weitere Frage lauten. Dabei müssen wir aber wieder eine der frühern entsprechende Einschränkung machen. Wenn es nicht in unserer Absicht liegen konnte, eine vollständige Unterrichtslehre zu geben, so muß das auch den vorliegenden Fall beeinflussen: es kann hier keine vollständige Anleitung zur methodischen Behandlung der Unterrichtsfächer erwartet werden. Es handelt sich eben nur um den ersten Schulunterricht, ja, um ein noch viel enger begrenztes Gebiet, um den Anfang des ersten Schulunterrichts.

Aus den Untersuchungen des dritten Kapitels, auf welche als Ausgangspunkt für das Nachfolgende zurückzuverweisen ist, geht jedenfalls hinreichend klar hervor, daß die erfolgreiche Ausbildung des Gedankenkreises durch den Schulunterricht wesentlich durch Apperzeptionen²⁹⁾ bedingt ist, und daß die Apperzeptionen das Vorhandensein verwandter älterer Vorstellungen voraussetzen. Wie aber ist es beim ersten Schulunterrichte? Darf dieser auch die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen zc. voraussetzen? Es ist das eine außerordentlich wichtige Frage, eine Frage, von deren richtiger Beantwortung der Erfolg des ersten Schulunterrichts schlechterdings abhängt. Denn jetzt man solche Vorstellungen zc. voraus, dieselben sind in Wirklichkeit aber nicht vorhanden, so baut man auf ein Nichts und gerät in das Gebiet des alten Erbfeindes, des Verbalismus. Setzt man die apperzipierenden Vorstellungen zc. hingegen nicht voraus, während sie in Wirklichkeit doch vorhanden sind, so muß der Unterricht bald langweilig werden, und kann dann nimmermehr zu einem lebhaften Interesse für seinen Gegenstand führen. Also: Darf der erste Schulunterricht die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen zc. voraussetzen oder darf er es nicht? — Das ist zunächst zu entscheiden. Die Beantwortung der hier aufgeworfenen Frage kommt aber einer Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises, d. h. des Gedankenkreises, wie ihn das in die Schule eintretende Kind besitzt, gleich. Denn wenn wir die Beschaffen-

²⁹⁾ Vergleiche S. 18.

heit dieses Gedankenkreises kennen, dann wissen wir auch, welche Vorstellungen z. demselben angehören.

Daß jedes schulpflichtig werdende Kind, wenn es nur einigermaßen bildungsfähig ist, über eine gewisse Summe von Vorstellungen z. verfügt, ist eine Thatsache, welche nicht erst festgestellt zu werden braucht. Sein Gedankenkreis hat bereits ein gewisses Entwicklungsstadium durchlaufen. Auch das, was den Inhalt der Vorstellungen z. im allgemeinen bildet, kann nicht zweifelhaft sein. Vor allem werden es die heimatischen Objekte gewesen sein, welche auf das Kind einwirkten, die Gegenstände und Ereignisse in Haus und Hof, Garten, Feld, Wiege und Wald, in Thälern und auf Höhen, auf und über der Erde und am Himmel. Dazu die Vorkommnisse im Verkehre mit den Familien- und Hausgenossen, den Bekannten außerhalb des Hauses. Endlich auch der Verkehr mit Gott im einfachen Morgen-, Tisch- und Abendgebeten. Räme es also nur darauf an, das Vorhandensein von Vorstellungen im allgemeinen festzustellen, so würden die bezüglichen Untersuchungen einen sehr einfachen Verlauf nehmen dürfen und bald zu Ende geführt sein. Das aber ist es nicht, was wir hier brauchen. Es kommt uns vielmehr darauf an, ob es diejenigen Vorstellungen sind, welche als apperzipierende vorausgesetzt werden sollen, es kommt uns weiter darauf an, ob diese Vorstellungen die erforderliche Klarheit und Kräftigkeit besitzen, es kommt uns endlich darauf an, ob sich diese Vorstellungen gleichmäßig auf die Gebiete der Erfahrung und des Umgangs verteilen, es kommt uns, kurz gesagt, darauf an, ob es für unsere Zwecke brauchbare Vorstellungen sind.

Um dieses zu ermitteln, machen sich, das leuchtet ein, ebenso umfassende, als planmäßig eingerichtete Beobachtungen der Kleinen nötig. Aber dabei ist eins nicht zu übersehen. Wir dürfen nicht mit diesen Beobachtungen beginnen wollen, ohne zuvor eine Reihe psychologischer Erwägungen durchlaufen zu haben. Vor allen Dingen müssen wir die Bedingungen kennen, unter welchen Vorstellungen überhaupt zustande kommen. Im dritten Kapitel, wo von den Wechselbeziehungen der Vorstellungen vielfach die Rede war, wurden die Vorstellungen einfach als Thatsachen hingestellt. Wir haben somit auch noch etwas nachzuholen.

Fragt man nach der Entstehung der Vorstellungen, also nach dem Ursprunge der Elemente des Gedankenkreises, so trifft man zuletzt immer auf eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, welche

gerade an der Stelle, wo die eigentliche Umkehrung des Leiblichen in das Seelische und umgekehrt stattfindet, in ein geheimnisvolles Dunkel bislang gehüllt blieb und wohl auch in Zukunft gehüllt bleiben wird. Es giebt zwar eine Menge von Hypothesen über die Verbindung zwischen Leib und Seele, ebenso, wie es solche über das Wesen der Seele giebt. Doch hat keine derselben bis jetzt allgemeine Zustimmung gefunden, jedenfalls ein Beweis, daß jeder derselben mehr oder weniger Mängel anhaften. Und überdies behält ja auch die beste Hypothese nur solange Bedeutung, bis — eine noch bessere aufgestellt wird. Auf Hypothesen lassen wir uns deshalb hier gar nicht ein, sondern gehen einfach von der Thatsache aus, daß enge Beziehungen zwischen Leib und Seele bestehen, und daß die Vorstellungen ein Produkt dieser Beziehungen sind.

Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele muß selbstverständlich eine doppelte sein: 1) der Leib muß auf die Seele und 2) die Seele muß auf den Leib einwirken. Was dabei im Leibe vor sich geht, liegt klar vor. In beiden Fällen werden Nervenfasern erregt, und es entsteht eine Bewegung, welche fortgeleitet wird. Diese Bewegung ist eine von außen nach innen gerichtete, wenn der Leib auf die Seele, und eine von innen nach außen verlaufende, wenn die Seele auf den Leib einwirkt. Im ersten Falle sind es die sensiblen oder Empfindungsnerven, welche die Fortleitung übernehmen, im andern Falle die motorischen oder Bewegungsnerven. Wenn das äußere Ende eines Empfindungsnerven durch irgend einen von außen herantretenden Reiz (Druck, Schall, Duft, Wärme, Licht etc.) erregt wird, so pflanzt sich diese Erregung in der Nervenfaser fort, überträgt sich auf die Centraltheile des Nervensystems, um schließlich in das Gehirn zu gelangen. Hier wird die Bewegung mannigfachen weiteren Umänderungen unterworfen, die sich der Beobachtung aber mehr und mehr entziehen, bis sie endlich an der Stelle ankommt, wo die Einwirkung auf die Seele selbst stattfindet. Beobachten läßt sich diese letztere nicht mehr; nur der Zustand, in welchen die Seele versetzt wird, kommt uns alsbald zum Bewußtsein, gleichsam die Antwort der Seele auf den an sie herantretenden Reiz. Dieser Seelenzustand entspricht zwar dem jedesmaligen Reize, aber vom Reize selbst kommt nichts in die Seele hinein. Es entsteht auch kein Abbild des äußern Gegenstandes oder der äußern Erscheinung in der Seele; man hat es eben mit etwas rein Seelischem.

zu thun, mit einem bloßen Bewußtwerden des Reizes. Man nennt diesen Seelenzustand Empfindung,³⁹⁾ und die Herbeiführung desselben berechtigt uns jedenfalls, die Empfindung als einen ursprünglichen Seelenzustand zu bezeichnen, der weiter nichts voraussetzt, als die Fähigkeit der Seele, mit der Außenwelt in Wechselwirkung zu treten.

Je nachdem die Ursache (der Reiz) der in den Empfindungsnerven hervorgerufenen Erregung im Körper selbst (der für die Seele auch zur Außenwelt gehört) oder außerhalb desselben liegt, werden Innen- oder Körperempfindungen und Außen- oder Sinnesempfindungen unterschieden. Zu den erstern gehören z. B. Empfindungen der Lebenswärme, des Hungers, Durstes, der Müdigkeit oder des Gegentheils derselben u. s. w. Zu den letztern hat man alle durch die Sinneswerkzeuge vermittelten Empfindungen zu rechnen, also z. B. diejenigen des Lichts, des Schalles, des Geruchs, Geschmacks, der Temperatur u. s. w. Die meisten Sinnesempfindungen, etwa $\frac{9}{10}$ aller, kommen auf den Gesichtssinn. Dabei zeichnen sich dieselben auch noch durch ihre Klarheit und Deutlichkeit, je nachdem es sich um einzelne derselben oder um ganze Gruppen handelt, aus. Den Gesichtssinn ergänzt in vielen Fällen der Tastsinn, indem er die Gesichtsempfindungen theils bestätigt, theils berichtigt. Beide, Gesicht- und Tastsinn, vermitteln so die Empfindung dessen, was nebeneinander liegt, also des Räumlichen. Dagegen hat der Gehörsinn das, was nacheinander folgt, das Zeitliche, an die Seele heranzubringen, vor allem die Empfindungen der Sprache und der Musik zu veranlassen. Geschmackssinn und Geruchssinn beschränken sich demgegenüber auf ein sehr kleines Gebiet und stehen so an Bedeutung hinter jenen zurück, wenn auch zugegeben werden muß, daß z. B. die Geschmacksempfindungen mit lebhaften Lust- und Unlustgefühlen verknüpft sind, als alle andern Sinnesempfindungen.⁴⁰⁾

Die Sinne dienen dazu, der Seele die Außenwelt zu erschließen, und darauf beruht ihre außerordentliche Bedeutung für die Entwicklung des Gedankenkreises. Schon das Fehlen eines der untergeordneten Sinne würde eine empfindliche Lücke im Vorstellungsleben der Seele zur Folge haben; wieviel mehr das Fehlen des Gehör- oder Gesichtssinnes! —

Das Gegenstück der Empfindung, mit welcher wir es bis jetzt ausschließlich zu thun hatten, ist die Bewegung. Ihr Ausgangs-

³⁹⁾ Erbal, Lehrbuch. S. 31. Lindner, Lehrbuch. S. 25.

⁴⁰⁾ Erbal, Lehrbuch. S. 59.

punkt ist die Seele; sie äußert sich daher im Körper als eine von innen nach außen fortgeleitete Erregung der motorischen Nerven und kommt in gewissen Muskelzusammenziehungen zur Erscheinung. Unterschieden werden unwillkürliche und willkürliche Bewegungen. Die unwillkürlichen Bewegungen erfolgen ohne einen besondern Willensakt, sind in der Hauptsache Reflexe der von außen kommenden Erregungen der sensiblen Nerven (daher auch der Name Reflexbewegungen für sie) und dienen zur Abwehr schädlicher oder zur Verwertung nützlicher Eingriffe von außen. So sind z. B. Erbrechen, Husten, Niesen, besonders aber Atmen unwillkürliche Bewegungen. Die willkürlichen Bewegungen hingegen setzen einen besondern Willensakt der Seele voraus, außerdem auch die Beherrschung des Bewegungsapparats. Letztere ist nicht gleich vorhanden, muß vielmehr durch wiederholte Versuche und Übungen erst erworben werden. Bemerkenswert ist, daß auch alle willkürlichen Bewegungen sich als Folgen von Empfindungen nachweisen lassen, daß sie also nicht zu den ursprünglichen Seelenzuständen gehören.

So wichtig nun auch die Empfindungen als ursprüngliche Seelenzustände einerseits sein mögen, so wenig haben sie doch andererseits für das geistige Leben zu bedeuten, wenn sie sich nicht weiter entwickeln. Das liegt eben darin, daß sie nur Seelenzustände sind und auf das äußere Objekt, von dem der Reiz ausging, der sie hervorrief, gar nicht bezogen werden. So haben genaue Beobachtungen stets ergeben, daß das neugeborene Kind zwar seine Sinneswerkzeuge gebraucht, daß es z. B. Licht- und Schallempfindungen hat, daß es aber diese Empfindungen nicht mit den leuchtenden und schallenden Objekten in bewußte Verbindung bringt, daß es vielmehr sieht, ohne etwas zu erkennen, daß es hört, ohne etwas zu vernehmen u. s. w. Alles, was das neugeborene Kind empfindet, vereinigt sich auf diese Weise nur zu einer verworrenen Masse, welche höchstens zu unbestimmten Äußerungen des Behagens oder Unbehagens Veranlassung giebt. Erst nach und nach wird das anders, dann nämlich, wenn das Kind imstande ist, die Empfindung mit dem sie veranlassenden Reize so in Verbindung zu bringen, daß es das den Reiz verursachende Objekt bemerkt.

Geschieht letzteres, so ist die Empfindung in ein neues und höheres Stadium ihres Daseins eingetreten, sie ist zur Wahrnehmung geworden.⁴¹⁾ Wahrnehmen heißt im allgemeinen soviel als bemerken,

⁴¹⁾ Lindner, Lehrbuch. S. 50.

innerwerden. Hier handelt es sich um das Bemerten oder Innerwerden der Reizquelle, um eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objekte, von welchem der bezügliche Reiz ausgeht, also um eine wirkliche Beziehung der Seele zur Außenwelt (gleichviel, ob letztere durch ein außerhalb oder innerhalb des eigenen Körpers befindliches Objekt vertreten ist).

Soll eine Empfindung zur Wahrnehmung werden, so setzt das immer voraus, daß erstere mit einer gewissen Stärke auftritt, und daß sie sich von den übrigen Empfindungen abhebt, wie z. B. ein starker und heller Ton unter einer Menge gleichzeitiger schwacher und dumpfer Töne, oder eine gesättigte, abstechende Farbe unter vielen matten, sich wenig von einander unterscheidenden Farben. Besitzt eine Empfindung diese Eigenschaften, so hält es nicht schwer, sie von den gleichzeitigen Empfindungen zu trennen, sie zu isolieren. Dadurch aber werden die störenden Einflüsse beseitigt, welche die Beziehung zwischen Empfindung und Reiz vor dem nicht zum Bewußtsein kommen lassen, der fortdauernde Reiz läßt sich rückwärts verfolgen und schließlich wird sein Ausgangspunkt aufgefunden. Dabei geschieht es, daß gleiche Empfindungen auf ein und dieselbe Quelle zurückgeführt werden und daß, sofern die Raumvorstellung bereits ausreichend entwickelt ist, diese Quelle an eine bestimmte Stelle des Raumes versetzt, daß sie, wie man sagt, lokalisiert wird.⁴²⁾ Man nennt nun die Beziehung (Zurückführung) einer Empfindung auf das jenseit des Reizes befindliche Objekt, gewissermaßen das „Nachaußensetzen“ des Empfundenen, die Projektion der Empfindung. Nehmen wir diese Bezeichnung des Vorgangs mit auf, so dürfen wir den Begriff der Wahrnehmung kurz so fassen: Die Wahrnehmung ist eine isolierte und nach Außen hin projizierte Empfindung.

Die Wahrnehmung stellt sich, wie gesagt, beim Kinde erst nach und nach ein: das Isolieren und Projizieren der Empfindung bleibt bei ihm anfangs ganz aus, darnach vollzieht es sich in äußerst langsamer Weise, weiterhin geht es ganz allmählich rascher von statten, und erst ziemlich spät verläuft es mühelos und schnell. Die Wahrnehmung ist also durchaus nichts Ursprüngliches oder Angebornes, sie muß erlernt werden, ist eine Sache der Übung, und man begreift, daß sie durch zweckmäßige Unterstützung seitens der Eltern beim Kinde sehr gefördert werden kann.

⁴²⁾ Lindner, Lehrbuch. S. 51. — Orbal, Lehrbuch. S. 152.

Da das neugeborene Kind zwar Empfindungen aber noch keine Wahrnehmungen hat, so existiert für dasselbe die Außenwelt strenggenommen auch nicht. Hieraus ergibt sich zugleich die große Bedeutung, welche die Wahrnehmungen für die geistige Entwicklung des Menschen haben. Man darf wohl sagen, daß erst mit den Wahrnehmungen die höhern Zielen zustrebende geistige Entwicklung des Menschen beginnt, und es ist gewiß auch höchst interessant, zu erfahren, wie das Volk über den Zustand des Kindes in dem wahrnehmungslosen Stadium seines Lebens urteilt. In Thüringen beispielsweise nennt man die ersten drei Lebensmonate des Kindes das „dumme Vierteljahr“⁴³⁾ und bekundet durch diese kräftige Bezeichnung doch offenbar die hohe Wertschätzung, die man der Entwicklung des kleinen Menschen in den nachfolgenden Lebensabschnitten zu teil werden läßt.

Die Empfindung ist ein ursprünglicher und einfacher Seelenzustand. „Die Wahrnehmung ist weder etwas Einfaches noch Ursprüngliches in der Seele. Sie ist nichts Einfaches, weil selbst der einzelne Klang und die einzelne Farbe eine Zusammenfassung mehrerer Teilempfindungen ist; sie ist aber auch nichts Ursprüngliches, weil sie das Resultat einer nur allmählich zunehmenden Orientierung in der Masse des gleichzeitig Empfundnen ist.“⁴⁴⁾

Als eine höhere Stufe der Wahrnehmung ist die Anschauung zu bezeichnen. Sobald nämlich verschiedene gleichzeitige Sinnesempfindungen sich auf dasselbe Objekt beziehen, vereinigen sie sich im Bewußtsein zu einer Gesamtwahrnehmung. In derselben bildet gewöhnlich die Gesichtswahrnehmung den Mittelpunkt, die Hauptsache wird also geschaut, und daher rührt der Name Anschauung. Die einzelnen Sinnesempfindungen werden bei diesem Vorgange als Merkmale auf das Objekt übertragen.

Es ist leicht einzusehen, wenn schon die einfachen Wahrnehmungen nur ganz allmählich dem Kinde geläufig werden, so muß es für dasselbe noch viel schwieriger sein, zu Gesamtwahrnehmungen (Anschauungen) zu gelangen. So sieht wohl das Kind, auch wenn es über die ersten Lebensjahre bereits hinaus ist, vieles, aber es schaut nicht an.⁴⁵⁾ Und wenn es schließlich auch zu Anschauungen gelangt, so ist der Wert derselben doch noch ein sehr ungleicher. Denn jenachdem

⁴³⁾ Sigismund, Kind und Welt. S. 1 ff.

⁴⁴⁾ Lindner, Encycl. Handbuch. S. 980.

⁴⁵⁾ Lindner, Encycl. Handbuch. 29.

das Einzelne in der Gesamtwahrnehmung mehr oder weniger deutlich hervortritt, unterscheidet man gereifte und rohe Anschauungen. Das Kind verfügt vor der Schulzeit fast nur über rohe Anschauungen.

Doch auch die Anschauungen lassen noch eine Steigerung zu. Es können nämlich mehrere Anschauungen zu einer höhern Einheit zusammengefaßt werden. Soll eine solche aber von Wert sein für die geistige Entwicklung des Menschen, so ist die erste Bedingung, daß die einzelnen zugehörigen Anschauungen reife sind. So kann z. B. eine wertvolle Anschauung der heimatischen Landschaft nur entstehen, nachdem die Anschauung der Einzelheiten in derselben erworben wurde. Daraus entspringt bekanntlich eine Reihe sehr wichtiger Forderungen für den Unterricht! —

Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen entstehen, während der Reiz auf die Empfindungsnerven einwirkt. So haben wir bis jetzt angenommen, und so ist es in Wirklichkeit auch.⁴⁶⁾ Allerdings giebt es sogenannte Nachempfindungen, d. h. Empfindungen, welche fortauern, nachdem der Reiz bereits aufgehört hat, auf den sensiblen Nerven einzuwirken, wie z. B. die „Nachbilder“, der „Nachgeschmack“ u. s. w. Aber diese Empfindungen sind doch nur von kurzer Dauer, sie werden bald schwächer und verschwinden zuletzt ganz aus dem Bewußtsein, um als „Nachempfindungen“ nicht wieder aufzutreten. Was aber wird aus den zahllosen Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, die Tag für Tag in der Seele entstehen, wenn der Reiz, der sie veranlaßte, vollständig verschwunden ist? Verschwinden dieselben dann auch für immer aus dem Bewußtsein? Nein! lautet die bestimmte Antwort. Auch wenn die Empfindung mit dem Reize als solche aufhört, so bleibt doch eine Art Erinnerungsbild von ihr in der Seele zurück. Dieses Erinnerungsbild kann unter gewissen Voraussetzungen immer wieder in das Bewußtsein zurückkehren, denn es ist nichts anderes als das, was wir mit dem uns geläufigen Namen Vorstellung bezeichnen. Hiernach liegt jeder (einfachen) Vorstellung als ursprünglicher Zustand eine Empfindung zu Grunde. Deshalb kann man wohl auch die Empfindung selbst eine Vorstellung nennen. Der Zeitfolge nach würde sie die erste Vorstellung, die ursprüngliche Vorstellung, die unmittelbar durch den Reiz hervorgerufene Vorstellung sein. Dann hätten wir aber Vorstellungen in Verbindung mit Reizen (sinnliche Vorstellungen) und Vorstellungen ohne solche

⁴⁶⁾ Orbal, Lehrbuch. S. 77.

(Vorstellungen schlechtthin) zu unterscheiden, weshalb es doch wohl vorzuziehen ist, für die ursprünglichen Vorstellungen, also die eben erst produzierten Vorstellungen, die Bezeichnung Empfindung beizubehalten. Sonach verstehen wir unter Vorstellungen (im engeren Sinne) reproduzierte Empfindungen, d. h. wieder ins Bewußtsein tretende, vordem durch äußere Reize herbeigeführte, ursprüngliche Seelenzustände. Aristoteles nennt die Vorstellungen Empfindungen ohne Materie, und und bei Orbal heißt es: „Vorstellungen sind das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz aufgehört hat“.⁴⁷⁾ Es hält durchaus nicht schwer die Vorstellungen von den Empfindungen zu unterscheiden. Jedenfalls sind die Vorstellungen, weil der Reiz aufgehört hat, matter, abgeblaßter als die Empfindungen, und dann sind sie überhaupt unabhängig von dem Reize.

Doch auch die Wahrnehmungen und Anschauungen verschwinden nicht spurlos beim Aufhören des Reizes. Auch sie lassen ein „Erinnerungsbild“ in der Seele zurück, das um so treuer und frischer sich erhalten wird, je klarer die Wahrnehmungen und je deutlicher die Anschauungen waren. Besondere Namen führen diese zurückbleibenden Seelengebilde nicht; man nennt sie ebenfalls Vorstellungen, wie das, was von den Empfindungen zurückbleibt. Es geht daraus aber hervor, daß man drei Gruppen von Vorstellungen zu unterscheiden hat: a) Vorstellungen, welche Empfindungen, b) Vorstellungen, welche Wahrnehmungen und c) Vorstellungen, welche Anschauungen ihre Entstehung verdanken. Das Gemeinsame, welches alle Vorstellungen haben, besteht darin, daß ihre Fortdauer von der Gegenwart eines Sinnesreizes (also auch eines Objektes) unabhängig ist. Ohne Erneuerung der zugehörigen Empfindung, Wahrnehmung oder Anschauung kann jede Vorstellung wieder in das Bewußtsein eintreten, und damit stellt sich zugleich ihr Objekt (das nicht gegenwärtig ist) so vor die Seele, als ob es wirklich vorhanden wäre. Eben von diesem gleichsam „Sich-wieder-vorstellen“ des Objektes rührt der Name „Vorstellung“ her.

Die wichtigste Eigenschaft der Vorstellungen ist jedenfalls ihre Fortdauer in der Seele, denn ohne sie wäre eine geistige Entwicklung des Menschen ganz unmöglich. Verschwinden die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen mit den Reizen, so erstreckte sich das

⁴⁷⁾ Orbal, Lehrbuch. S. 78.

Seelenleben nur auf das Gegenwärtige und müßte stets wieder von neuem beginnen. Die Seele wäre dabei ein Spiegel, der das Bild des Gegenstandes nur so lange zeigte, als der letztere seine Lichtstrahlen in geeigneter Weise nach ihm zu senden vermöchte.

Auf die Fortdauer der Vorstellungen schließen wir, wie bereits im dritten Kapitel auseinandergesetzt wurde, durch das Wiederauftreten derselben im Bewußtsein. Sie ist eine Thatsache, welche als unmittelbare Wirkung einer zum Wesen der Seele gehörigen Fähigkeit betrachtet werden muß. Infolge dieser Fortdauer aber sammelt sich ein Schatz von Seelengebilden an, dessen Größe mit jeder neuen Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung wächst und dessen Wert durch die Wechselwirkungen unter den bereits vorhandenen Vorstellungen sowohl, als auch zwischen diesen und den neuhinzukommenden sich fortgesetzt steigert. Den Inbegriff aller dieser Seelengebilde bezeichnen wir mit dem Namen „Vorstellungskreis“; insofern aber, als dieser die notwendige Grundlage für alle höhern geistigen Thätigkeiten, insbesondere auch das Denken, bildet, nehmen wir für ihn den Namen „Gedankenkreis“ in Anspruch.

Die psychologischen Bedingungen, unter welchen die Entwicklung des kindlichen Gedankenkreises erfolgt, sind im Vorstehenden soweit ausgeführt worden, daß nun an die Untersuchung des Gedankenkreises selbst herangetreten werden kann. — Ehe wir aber dazu übergehen, wird es gut sein, den Inhalt des vorliegenden Kapitels noch einmal übersichtlich zusammenzufassen.

Die ursprünglichsten Seelenzustände sind diejenigen, welche entstehen, sobald durch die sensitiven Nerven ein Reiz bis zur Seele fortgepflanzt wird. Wir nennen dieselben Empfindungen. Sobald das Kind imstande ist, eine Empfindung von andern zu trennen, sie zu isolieren, und sobald es seinen Körper von dem, was außerhalb ist, unterscheiden kann, verlegt es die Empfindungen in die äußern Endpunkte der sensitiven Nerven und stellt dadurch eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objecte, von dem der Reiz ausging, her, so zwar, daß es die Objecte (Gegenstände oder Ereignisse) bemerkt, sie für etwas Wirkliches, Wahres nimmt. Man sagt in diesem Falle, die Empfindung wird nach Außen projiciert und nennt sie Wahrnehmung. In der Seele erscheint durch die Wahrnehmung ein Abbild des Objectes (Gegenstandes oder Ereignisses). Dasselbe hat die Eigentümlichkeit, daß es nur durch die Bethätigung eines Sinnes

vermittelt worden ist. So können wir an der Blume die Gestalt, den Geruch oder die Farbe nacheinander wahrnehmen, solange der Sinnesreiz und die Isolierung und Projektion der (Einzel-)Empfindungen fortbauern.

Die Wahrnehmung wird zur Anschauung, wenn mehrere Empfindungen gleichzeitig von andern abgesondert und auf ein und dasselbe Objekt projiciert werden. Die Anschauung ist also eine Gesamtwahrnehmung, und das Abbild, welches durch sie in der Seele entsteht, ist ein Gesamtbild, ein durch mehrere gleichzeitige Sinnesempfindungen vermitteltes Bild. So ergiebt das gleichzeitige Wahrnehmen der Gestalt, der Farbe und des Geruchs die Anschauung der Blume (also ein geistiges Gesamtbild unter der Voraussetzung der Fortdauer des Sinnesreizes).

Sobald das Objekt, von dem der Sinnesreiz ausgeht, nicht mehr gegenwärtig ist, hört auch der Sinnesreiz auf. In der Seele verbleibt aber nun für immer ein Gebilde, welches wir ganz allgemein mit dem Namen Vorstellung bezeichnen. Die Vorstellung kann unter geeigneten Verhältnissen jederzeit wieder in das Bewußtsein zurückkehren. Da es dazu aber eines neuen Sinnesreizes nicht bedarf, so erweist sich die Vorstellung in ihren weiteren Bethätigungen als unabhängig von den Sinnen. Auf die beiden Eigenschaften, Fortdauer in der Seele und Unabhängigkeit von den Sinnen, gründet sich die höhere geistige Entwicklung des Menschen. Den Inbegriff aller Vorstellungen bezeichnet man mit dem Namen Vorstellungskreis. Betrachtet man denselben aber als Grundlage der höhern geistigen Entwicklung, welche durch eine Reihe von Thätigkeiten charakterisiert wird, deren eine insbesondere das Denken ist, so darf man ihn Gedankenkreis nennen.

Hiernach handelt es sich bei den ursprünglichen Seelenzuständen um ein Dreifaches:

- 1) um ein Objekt, von dem der Reiz ausgeht;
- 2) um Nerven des menschlichen Körpers, welche den Reiz fortleiten;
- 3) um eine Seele, welche mit der Fähigkeit ausgestattet ist, den Reiz zu empfinden.

Im ersten Falle ist der Vorgang ein physikalischer, im zweiten ein physiologischer und im dritten ein psychologischer.

Was weiter folgt, setzt entweder die Gegenwart oder Abwesenheit des zugehörigen Objectes voraus. Im einzelnen ist dabei zu unterscheiden:

a. Das Objekt ist gegenwärtig:

- 1) Ursprünglicher Seelenzustand = Empfindung;
- 2) Isolierung und Projektion einer Empfindung = Wahrnehmung;
- 3) Isolierung und Projektion einer Empfindungsgruppe
= Anschauung.

b. Das Objekt ist nicht gegenwärtig:

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| 1) Bleibende Empfindungsgebilde | } = Vorstellungen. |
| 2) Bleibende Wahrnehmungsgebilde | |
| 3) Bleibende Anschauungsgebilde | |

6. Kapitel.

Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises.

Nachdem wir im vorigen Kapitel die psychologischen Bedingungen des kindlichen Gedankenkreises kennen gelernt haben, und nachdem schon früher, im dritten Kapitel, dasselbe bezüglich der Wechselwirkungen unter den Vorstellungen der Fall gewesen ist, sind wir in der Lage, im allgemeinen angeben zu können, wie der Gedankenkreis der in die Schule neueintretenden Kleinen beschaffen sein wird. Aber nur im allgemeinen. Denn schon der Umstand, daß jedes Kind seine besondern Eigentümlichkeiten, die wir in den Begriff Individualität zusammen fassen, besitzt, deutet darauf hin, daß im einzelnen Falle die Kenntnis der psychologischen Bedingungen nicht ausreicht, sichere Schlüsse zu ziehen. Dann sind es aber vor allem die Objekte, welche auf das Kind einwirken, die eine Mannigfaltigkeit des kindlichen Gedankenkreises herbeiführen, welche nicht erkannt werden kann, solange man bloß von den allgemeinen psychologischen Bedingungen ausgeht. Denn die Objekte sind mit den örtlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen, die das Kind umgeben, aufs innigste verwachsen. Und da ist es durchaus nicht gleichgültig, ob das Kind am Meere oder im Binnenlande, in der Tiefebene oder im Gebirge, unter gebildeten oder ungebildeten Leuten u. s. w. u. s. w. die ersten sechs Jahre seines Lebens zubringt. Es kann nicht anders sein, auch die Objekte bewirken, daß jedes Kind seinen individuellen Gedankenkreis mit zur Schule bringt. Will man diesen daher kennen lernen, so bedarf es be-

sonderer, planmäßiger Untersuchungen und fortgesetzter Beobachtungen. Planmäßig vor allem müssen sie sein, denn zufällige Wahrnehmungen berechtigen nicht zu endgiltigen Urteilen. Hat man aber durch solche planmäßige Untersuchungen, die wir von jetzt ab als Analyse des kindlichen Gedankenkreises bezeichnen wollen, da sie einer Zergliederung des Gedankenkreises gleichkommen, den Gedankenkreis vieler Kinder kennen gelernt, so wird sich bald zeigen, daß gewisse Vorstellungen und Vorstellungsmassen als die häufigsten bei allen Kindern auftreten, während andere wieder sich als selten vorkommend erweisen. Das deutet auf gewisse konstante Verhältnisse bei den Kindern eines Orts oder einer Gegend hin. Die Ermittlung dieser konstanten Verhältnisse, das ist das Zweite, was wir von der Analyse des kindlichen Gedankenkreises erwarten. Liefert jede einzelne Analyse wertvolle Beiträge zur Beurteilung der Individualität des Kindes, bietet sich z. B. Gelegenheit, die Anforderungen an die geistige Thätigkeit desselben in richtigen Einklang mit seinen Leistungen zu setzen; so stellt eine größere Anzahl solcher Analysen, vorausgesetzt, daß dieselben mit Vorsicht und Ausdauer ausgeführt wurden, die Möglichkeit in Aussicht, die natürlichste Grundlage für den ersten Schulunterricht, zunächst den Sachunterricht, zu gewinnen.

Die Idee, den kindlichen Gedankenkreis zu analysieren, tritt übrigens hier, was ausdrücklich bemerkt sein möge, nicht zum ersten Male auf. In einer höchst lezenswerten Schrift: „Kind und Welt“ hat Berthold Sigismund bereits 1856 dieselbe allen Lehrern und Eltern ans Herz gelegt. Er sagt unter anderm: „Über die Ursachen der frühern oder spätern Entfaltung der Geistesknospen bei einzelnen Kindern wissen wir noch gar nichts. Natürlich, da man sich noch nicht einmal bemüht hat, die so leicht auszuführenden statistischen Vorarbeiten zu veranstalten. Die Statistik hat in neuerer Zeit Ungemeines geleistet. Sie weist nach, wieviel Pfund Fleisch ein Mensch durchschnittlich verzehrt in England oder in Preußen, wie lange er durchschnittlich lebt hier oder dort, ja sogar berechnet sie zuvor, wieviel Verbrechen hier oder dort begangen werden mögen. Wenn sie doch ihr forschendes Auge auch einmal der Entwicklung des Menschen schenkte!“⁴⁹⁾ Und im Vorworte heißt es ausdrücklich: „Der eigentliche Zweck des Büchleins ist . . . zu eigener Beobachtung und Forschung anzuregen.“ Was durch das Büchlein im Kreise einzelner Familien

⁴⁹⁾ Sigismund, Kind und Welt. S. 39.

veranlaßt wurde, entzog sich natürlich der Öffentlichkeit und ist deshalb in weitem Kreisen nicht bekannt geworden. Der Hauptwunsch Sigismunds aber, daß sich ein wissenschaftlicher Verein bilden möge, der sich der Sache annähme, das ist bekannt, der ist leider nicht in Erfüllung gegangen. Selbst das Interesse der Pädagogen für den Gegenstand, auf welches man doch eigentlich zuerst rechnen durfte, scheint bis zum heutigen Tage kein lebhaftes gewesen zu sein. Denn nur vier Fälle sind zu nennen, in denen der Sigismund'sche Gedanke, allerdings abgeändert, in den Schulen Eingang fand.

Im Jahre 1864 stellte der verstorbene Schulrat Professor Dr. Stoy in Jena den Mitgliedern des von ihm gegründeten und geleiteten Seminars die Aufgabe einer „psychologischen Statistik“ der Schüler der Seminarschule.⁴⁹⁾ Hauptpunkte derselben sollten sein die sechs Klassen des Interesses und die Reproduktion des Gedankstoffes. Es sollte einerseits festgestellt werden, welche Klassen des Interesses vorherrschten, andererseits wollte man ermitteln, ob die Reproduktionen sauber oder konfus, vollständig oder zerrissen, langsam oder schnell abliefen. Die Absicht, welche diesen Untersuchungen zu Grunde lag, war gewiß eine sehr gute; leider ist über den Erfolg nichts veröffentlicht worden. Wahrscheinlich deshalb nicht, weil Stoy nicht lange darauf nach Heidelberg übersiedelte und das vorhandene Material nicht geeignet erschien, um wertvolle Ergebnisse schon nach so kurzer Zeit daraus zusammenzustellen.

Der zweite, größere Versuch einer „psychologischen Statistik“ führt uns nach Berlin. Dem „Pädagogischen Verein in Berlin“ erschien es höchst wünschenswert, den Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritte in die Schule kennen zu lernen. Deshalb wandte er sich im Oktober 1860 schriftlich mit der Bitte an die Vorsteher der Berliner Volksschulen, doch zu untersuchen, ob die eingetretenen Kinder im Besitze der folgenden Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten seien: „Im Freien laufender Hase. Eichhorn auf dem Baume. Weibende Schafherde. Storch auf seinem Neste. Schwimmender Schwan. Henne mit ihren Küchlein. Rufen des Ruckucks. Gesang der Lerche im Freien. Im Freien hüpfender Frosch. Im Flusse schwimmender Fisch. Bienenstand. Schmetterling auf der Blume. Im Freien kriechende Schnecke. Birke im Walde. Kiefer im Walde. Moos im Walde. Blumen in Wald und Feld. Haselstrauch. Heidelbeerstrauch im Walde. Schilf

⁴⁹⁾ Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1871. S. 249.

am Rande des Gewässers. Sandgrube. Torfstich. Gewitter. Tau. Sich bewegende Wolken. Hagel. Graupeln. Regenbogen. Abendröte. Morgenröte. Sternenhimmel. Mondphasen. Sonnenaufgang. Sonnenuntergang. Wohnung. Lustgarten. Unter den Linden. Wilhelmplatz. Alexanderplatz. Gendarmenmarkt. Vor dem Brandenburger Thor. Schloß des Königs. Palais des Königs. Museum. Zeughaus. Rathaus. Vergnügungsort. Friedrichshain. Tiergarten. Zoologischer Garten. Botanischer Garten. Kreuzberg. Hagenheide. Invalidenpark. Schlesischer Busch. Treptow. Stralau. Rummelsburg. Tegel. Auf dem Wasser fahren. Eisenbahn. Gebirge. Meer. Berg. Wald. Wiese. See. Fluß. Ahrenfeld. Kartoffelfeld. Beschneite Landschaft. Dorf. Pflügen. Ernten. Windmühle. Dreieck. Viereck. Kreis. Kugel. Würfel. Die Zahlen 1, 2, 3, 4 u. u. Gott. Christus. Biblische Geschichte. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Name und Stand des Vaters. König. Münze. Standbild des großen Kurfürsten. Standbild Friedrichs des Großen. Siegesdenkmal. Märchen von Schneewittchen, Rotkäppchen, Dornröschen, Aschenbrödel. Wiewiele Kinder können vorgesprochene Worte lautrichtig nachsprechen? Wiewiele können ein gelerntes Gedicht auftragen? Wiewiele können etwas singen? Wiewiele haben einem Konzerte beigewohnt?" — Über den Erfolg dieser Untersuchungen hat Bartholomäi, der langjährige Rezensent der mathematischen Lehrbücher in Lübens Pädagogischem Jahrbuch, einen sehr lesenswerten Bericht⁵⁰⁾ erstattet. (Bartholomäi war damals Mitglied des städtischen statistischen Bureau's, welches die technische Bearbeitung des Materials übernommen hatte.) Namentlich hat er eine Reihe interessanter Differenzen hervorgehoben, welche sich zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen zeigten. Als Gesamtergebnis aber fand er: „Das Kind kommt in Berlin verhältnismäßig vorstellungsarm in die Schule und zwingt diese, entweder bloß mit Worten zu operieren, oder die lebenswarme Anschauung durch die tote Abbildung zu ersetzen, oder endlich zur Naturanschauung zurückzukehren.“ Da das erste durchaus verworfen werden muß, das zweite aber nur als ein dürftiger Ersatz gelten kann, so bleibt für den Pädagogen eigentlich nur das dritte übrig. Dem hat Bartholomäi später auch Rechnung getragen, indem er die treffliche Abhandlung „Über Erktionen mit Rücksicht auf die Großstadt“ schrieb.⁵¹⁾ Darin

⁵⁰⁾ Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1871, S. 251.

⁵¹⁾ Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 5. Jahrgang, S. 209—249.

heißt es z. B.: „So gewiß wie der Mensch zu einer wirklichen allgemeinen Bildung nicht kommen kann, wenn er nicht seinen Gedankenkreis durch Begriffe zu beherrschen und zu ordnen lernt, ebenso gewiß ist, daß nur solche Begriffe in den Dienst des Wissens und der Bildung treten, welche sich aus der Anschauung heraus entwickeln und von einem reichen Erfahrungsmaterial getragen werden. Ihre Regsamkeit und Kraft ist durch ihren Umfang, d. h. durch lebenswarme Anschauung und vielseitige Erfahrung bedingt.“ In überzeugender Weise wird sodann ausgeführt, daß die Verhältnisse der Großstadt die Erwerbung der so wichtigen Anschauungen ungünstig beeinflussen müssen, und darnach heißt es: „Unter diesen Umständen ist zu erwarten, und die Erfahrung bestätigt es, daß der Schulunterricht die Elemente, welche zum Aufbau des Schulwissens dienen, in den Anschauungen des Kindes nicht vorfindet. Um diesen Mangel zu beseitigen, muß er daher die fehlenden Vorstellungen erst erzeugen, und zwar im allgemeinen, bevor er zu den Begriffen und Gedankenbildungen übergeht, wozu jene erforderlich sind. Das erste Geschäft der Schule ist demnach, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen zu bestimmen, also die Analyse des Vorstellungskreises.“

Was Bartholomäi hier in Bezug auf die Kinder der Großstadt sagt, sollte das nicht auch für unsere Mittel- und Kleinstädte, für unsere Dörfer Geltung behalten? Und wenn dieses der Fall ist, muß dann nicht auch für diese die Bartholomäi'sche Forderung aufrecht erhalten bleiben?

Über einen dritten Versuch, den Gedankenkreis unserer sechsjährigen Kleinen zu ermitteln, berichtet Dr. R. Lange, jetzt Schuldirektor in Plauen, der Verfasser der geschätzten Monographie „Über Apperzeption“ und des Vortrags „Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwicklung des Menschen.“ Wenn es Bartholomäi in erster Linie darauf ankam, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen festzustellen, um daran die weitere Forderung zu knüpfen, daß die Schule dieselben, um nicht mit Worten zu operieren, erzeugen müsse; so betont Lange nebenbei noch, daß es durchaus nötig sei, die vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen kennen zu lernen, weil diese die natürlichsten Anknüpfungspunkte für den beginnenden Schulunterricht seien. Er sagt in dieser Hinsicht mit Beziehung auf das sechsjährige Kind²²⁾: „Namentlich ist es das Gebiet der äußern Wahrnehmung, welches am

²²⁾ Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1879. S. 327.

fleißigsten erforcht, auf welchem ein reicher Schatz konkreter Vorstellungen erworben wurde. Weit entfernt davon, die Kindesseele als eine tabula rasa zu betrachten, wird daher der einsichtige Lehrer und Erzieher soviel als möglich an den vorhandenen Gedankenzirkel, an die heimatischen Anschauungen der Schüler seine Unterweisungen anknüpfen und durch sie dem Unterrichte Grund und Boden sichern. Weiß er doch, daß er auf Sand bauen würde, wollte er voraussetzungslos den Unterricht gleichsam von vorn anfangen lassen, oder in allzu optimistischer Weise alles Mögliche im Schüler voraussetzen und unbekümmert um die Mängel des kindlichen Erfahrungskreises tapfer darauf lehren.“ Indem nun Lange überlegt, wie am sichersten Kunde von dem, was das Kind bereits erworben hat, seitens des Lehrers zu erlangen sei, kommt er zu folgendem Ergebnisse: „Ohne Zweifel geben die Erfahrungen einer vieljährigen Praxis in dieser Beziehung jedem tüchtigen Schulmanne vielfachen Aufschluß; aber am sichersten vermag er doch vorstehende Frage nur dann zu beantworten, wenn sorgfältige Untersuchungen, umfassende statistische Erhebungen zu dem Zwecke veranstaltet wurden, um festzustellen, was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne, und was er andernteils erst herbeizuschaffen habe.“

Dr. Lange gedenkt hierauf der Schwierigkeiten, welche mit den Untersuchungen verknüpft sind, und giebt mehrere praktische Ratschläge, wie letztere ausgeführt werden können. Dann stellt er folgende vierzehn Fragen auf: „1. a) Wer hat die Sonne aufgehen sehen? b) Wer hat die Sonne untergehen sehen? 2. Wer hat den Mond und die Sterne gesehen? 3. Wer hat eine Lerche gesehen und singen hören? 4. Wer hat einen Fisch im Wasser schwimmen sehen? 5. Wer ist schon an einem Teiche gewesen? 6. Wer ist schon an einem Bache oder Flusse (z. B. Elster) gewesen? 7. Wer ist auf einem Berge gewesen? 8. Wer ist im Walde (Holze) gewesen? 9. Wer kennt eine Eiche? 10. Wer hat ein Kornfeld gesehen? 11. Wer weiß wie aus Getreide Brot entsteht? 12. a) Wer hat einen Schuhmacher, b) wer einen Tischler, c) wer einen Maurer arbeiten sehen? 13. Wer war schon in der Kirche? 14. Wer weiß etwas vom lieben Gott?“

Beteiligt waren an den bezüglichen Untersuchungen über 500 Elementarschüler der Stadt Plauen (im Vogtlande) und über 300 Kinder in 21 Dorfschulen der Umgegend. Es stellte sich dabei heraus, daß die Naturanschauungen namentlich der Stadtkinder sehr viel zu wünschen übrig ließen. So hatte noch nicht einmal der vierte Teil derselben

der Annaberger Fragen aufweist, erstrecken sich in der Hauptsache nur auf die in der Stadt und in der heimatlichen Landschaft befindlichen Objekte. Es sind zusammen 100 Fragen vorbereitet worden, die sich zunächst auf Naturgegenstände und Ereignisse, dann auf Plätze, Straßen und Gebäude der Stadt, Objekte in der Umgebung Annabergs, weiterhin aber auf Verhältnisse des Menschenlebens u. s. w. beziehen. Wir lassen dieses Fragenmaterial zunächst folgen.

A. Tierreich.

1. Im Freien laufender Hase.
2. Eichhorn auf dem Baume.
3. Weidenbe Schafherde.
- *4. Star vor dem Kasten.⁵²⁾
- *5. Schwimmende Gans.
6. Henne mit ihren Küchlein.
7. Rufen des Kuckucks.
8. Gesang der Lerche im Freien.
9. Im Freien hüpfender Frosch.
10. Im Flusse schwimmender Fisch.
11. Bienenstand.
12. Schmetterling auf der Blume.
13. Im Freien kriechende Schnecke.

B. Pflanzenreich.

14. Birke im Walde.
- *15. Fichte im Walde.
- *16. Ahorn an der Landstraße.
- *17. Blühender Kirschbaum.
- *18. Apfelbaum mit Früchten.
19. Haselnußstrauch.
20. Blumen im Wald und Feld.
21. Heidelbeerstrauch im Walde.
22. Moos im Walde.
23. Pilz im Walde.

C. Mineralreich.

24. Sandgrube.
- *25. Steinbruch.
- *26. Bergwerk.

D. Naturereignisse.

27. Gewitter.
- *28. Nebel.
29. Sich bewegende Wolken.
30. Graupeln (bezieht sich Hagel).
31. Megerbogen.
32. Abendrot.
33. Sonnenuntergang (nach Zeit und Ort).
34. Mondphasen.
35. Sternhimmel.

E. Zeiteinteilung.

- *36. Ablesen der Zeit von der Uhr.
- *37. Wochentage.
- *38. Jahreszeiten.

F. Die Stadt Annaberg.

- *39. Himmelsgegenben.

⁵²⁾ Die mit * bezeichneten Nummern weichen von der Berliner Aufstellung ab.

40. Lage der Wohnung des Kindes.

*41. Bürgerplatz.

*42. Hauptmarkt.

*43. Buchholzerstraße.

*44. Realgymnasium.

*45. Bergkirche.

*46. Katholische Kirche.

47. Rathaus.

*48. Post.

49. Bahnhof.

*50. Bahl's Restauration.

*51. Eine Gärtnerei.

G. Die heimatlliche Landschaft.

*52. Martus-Röbling (ein altes Bergwerk).

*53. Ritzschpromenade.

*54. Bälldchen am Böhlsberge.

*55. Friedhof.

*56. Böhlsberg.

*57. Galgenberg.

*58. Schreckenberg.

*59. Buchholz.

*60. Frohnau.

*61. Briesenbad.

*62. Geyersdorf.

*63. Thal.

64. Fluß (Bach).

*65. Brücke.

*66. Wassermühle.

*67. Teich.

68. Biese.

69. Ahrenfeld.

70. Kartoffelfeld.

71. Beschnette Landschaft.

72. Dorf.

H. Nachtrag zur Stadt Annaberg.

73. Kriegerdenkmal.

*74. Springbrunnen.

J. Thätigkeiten der Menschen.

75. Auf dem Wagen fahren.

*76. Auf der Eisenbahn fahren.

77. Feldarbeiten.

*78. Gartenarbeiten.

K. Raum- und Zahlengrößen.

79. Dreieck.

80. Viereck.

81. Würfel.

82. Kreis.

83. Kugel.

84. Zählen von 1 bis 10.

L. Religiöses.

85. Gott.

86. Jesus Christus.

87. Bibl. Geschichten.

88. Gebete und Lieder.

89. Gottesdienst.

*90. Taufe.

91. Hochzeit.

M. Soziales

- 92. Name und Stand des Vaters.
- 93. König.
- 94. Münzen.

N. Sonstiges.

- *95. Krankheit.
- 96. Wie vielen Kindern sind Märchen bekannt? (Welche?)
- 97. Wieviele Kinder können vorgedrohte Worte lautrichtig nachsprechen?
- 98. Wieviele Kinder können ein gelerntes Gedicht aufzagen?
- 99. Wieviele Kinder können einen vorgesungenen Ton nachsingen?
- 100. Wieviele Kinder können ein Lied singen?

Bei einer vergleichenden Durchsicht des vorstehenden Fragenmaterials wird man finden, daß die Interessen der Erkenntnis ungleich mehr als diejenigen der Teilnahme berücksichtigt worden sind. Es soll das aber durchaus keine willkürliche Bevorzugung der erstern bedeuten, sondern nur den tatsächlichen Verhältnissen entsprechen. Die Interessen der Erkenntnis treten eben frühzeitiger und umfangreicher beim Kinde auf als diejenigen der Teilnahme, weil die sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen zu ihnen in viel nähere Beziehung treten als zu denen der Teilnahme. So sind auch die einzelnen Abteilungen mit Rücksicht auf die im sechsten Kapitel gegebene allgemeine Entwicklung des kindlichen Gedankenkreises mit mehr oder weniger Material ausgestattet worden. Vorstellungen, deren Nichtvorhandensein bei unsern Kindern von vornherein angenommen werden mußte, blieben grundsätzlich ausgeschlossen. Als solche waren z. B. die in der Berliner Aufstellung vorkommenden Fälle: Storch auf seinem Neste, Kiejer im Walde, Schilf am Rande der Gewässer, Torfstich, See, Windmühle u. s. w. zu betrachten, denn die zugehörigen Anschauungsobjekte kommen in der Umgebung Annabergs entweder gar nicht, oder doch nur ganz vereinzelt vor, sodaß sie sich der Wahrnehmung der Kinder entziehen müssen. Unser Material ist daher ein für alle Kinder leicht zugängliches, und wir betrachten gerade diesen Umstand als einen besondern Vorzug desselben. Doch soll das keineswegs heißen, daß wir der Ansicht seien, das ausgewählte Fragenmaterial sei in jeder Hinsicht ein mustergiltiges. Insbesondere soll es nicht bedeuten, daß nur die hier ausgewählten Objekte der Außenwelt die für den ersten Schulunterricht schlechterdings wichtigsten seien. Die Absicht, durch unser Fragenmaterial eine Art Normal-Gedankenkreis des in die Schule eintretenden Kindes zu charakterisieren, lag zwar vor; doch hätten, um diese Absicht zu erreichen, an vielen Stellen ebenso gut andere Objekte ausgewählt werden können. Ein Beispiel möge das verdeutlichen.

Besitzt das Kind keine Vorstellung von der im Freien singenden Lerche (vergleiche Nr. 8 des Fragenmaterials), so bedeutet das jedenfalls eine Lücke in seinem Gedankenkreise. Doch nicht hauptsächlich deshalb, weil es sich um die Lerche handelt, sondern weil das Kind eine schon während der ersten Frühlingszeit tagtäglich gebotene Anschauung nicht gehabt hat. Es läßt das, wenn nicht auf eine Stumpffinnigkeit, so doch auf eine Gleichgültigkeit des Kindes sowohl, als auch der Eltern desselben schließen, die von großer Bedeutung für den nachfolgenden Schulunterricht werden kann. Indessen würde man im wesentlichen zu demselben Ergebnisse gelangt sein, wenn man einen andern charakteristischen Frühlingsjünger, der zugleich Zugvogel wäre, anstatt der Lerche gewählt hätte, z. B. die auf dem Dache singende Schwalbe.

Diese Bemerkungen dürften zur Kennzeichnung der bei Auswahl und Anordnung des Fragenmaterials maßgebenden Gesichtspunkte ausreichen. Es lassen sich dieselben also kurz dahin zusammenfassen: Überwiegen der Erfahrungsobjekte, leichte Zugänglichkeit aller Objekte, Zusammenstellung mit besonderer Berücksichtigung der im ersten Schulunterrichte zu bearbeitenden Sachgebiete.

Es leuchtet ein, daß bei Festhaltung dieser Gesichtspunkte jeder Schulort eine Anzahl ihm allein eigentümlicher Objekte bekommen muß, und daß die Differenzen für zwei Orte um so größere sein werden, je größer ihre räumliche Entfernung, je verschiedener ihre geographische Lage und Umgebung, je ungleichartiger die Lebensweise ihrer Bewohner ist. Unsere Aufstellung kann auch hierfür ein Beispiel abgeben, insofern sie nämlich die zwischen Berlin und Annaberg bestehenden Differenzen in den mit einem (*) bezeichneten Objekten darbietet.

Schließlich möchten wir nicht unterlassen, noch auf eine verdienstliche Arbeit aufmerksam zu machen, welche bei Feststellung des Fragenmaterials überall recht gute Dienste leisten dürfte. Es sind das die 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers nebst einer Abhandlung „Über Naturbeobachtung des Schülers“ von Ernst Pilg. Auch eine ältere Schrift von Werthold Sigismund, „Die Familie als Schule der Natur“, bietet für den vorliegenden Fall manchen beachtenswerten Fingerzeig.

b. Das Ausführungsverfahren.

Die Kinder, welche die Annaberger Bürgerschule alljährlich zu Ostern aufnimmt, gehören allen Kreisen der städtischen Bevölkerung an. Ihre Zahl betrug während der letzten fünf Jahre pro Jahr

durchschnittlich 265.⁵⁴⁾ Um nun ein richtiges Urteil über die Schwierigkeiten, welche den ersten Verkehr des Lehrers mit diesen Kindern beeinflussen, zu gewinnen, bemerken wir folgendes. Annaberg zählt als Hauptsitz der sächsischen Posamentenindustrie unter seinen Bewohnern einerseits viele wohlhabende und nicht wenige reiche Kaufleute und Fabrikanten, andererseits aber auch sehr viele Arbeiterfamilien, die sich nicht selten recht kümmerlich behelfen müssen, weil die Industrie von der augenblicklichen Mode in hohem Grade abhängig ist. Da Annaberg gleichzeitig seine alte Stellung als Hauptort des obern Erzgebirges bis heute behalten hat, so gedeihen in ihm neben der Hauptindustrie alle Gewerbe und der Kleinhandel recht gut, und so kommt es, daß sich ein zahlreicher seßhafter und selbstbewußter mittlerer Bürgerstand vorfindet. Die alte Bergherrlichkeit, die in früherer Zeit den Charakter Annabergs bestimmte, kommt heutzutage nur noch in manchen Lehrbüchern der Geographie vor, in Wirklichkeit ist davon nichts mehr zu verspüren. Dagegen bilden zahlreiche Beamten- und Lehrerfamilien gegenwärtig einen ansehnlichen Bruchteil der Bevölkerung.

Daß die Annaberger Kinder bei einer derartigen Zusammensetzung der Bevölkerung während der ersten sechs Lebensjahre eine sehr verschiedene Erziehung erhalten und infolgedessen sehr ungleich vorbereitet zur Schule kommen müssen, ist von vornherein klar. Daher kam es denn unter anderm auch, daß die Annaberger Bürgerschule alle Schulgattungen erhielt, die das sächsische Volksschulgesetz überhaupt vorgesehen hat: höhere, mittlere und einfache Volksschule. Daß die ungleiche Vorbereitung der Kinder schließlich auch den psychologisch-statistischen Erhebungen große Schwierigkeiten bereiten würde, das konnte zwar niemals zweifelhaft bleiben; daß diese Schwierigkeiten aber überwindbare seien, das hofften wir zuversichtlich. Sie sind in der That auch überwunden worden, und daß dieses der Fall gewesen ist, das dürfte den Annaberger Erhebungen noch eine ganz besondere Bedeutung verleihen: durch dieselben dürfte nämlich der Beweis erbracht worden sein, daß bei ernstem Vornehmen ähnliche Untersuchungen überall möglich sind. Doch jetzt zu den Schwierigkeiten selbst.

Die Schwierigkeiten, mit denen die psychologisch-statistischen Erhebungen in Annaberg zu kämpfen hatten, waren doppelter Art: es

⁵⁴⁾ Außer diesen 265 Kindern gab es jedes Jahr noch 20 Kinder, welche der katholischen und der Seminarische zugeführt wurden. Diese beteiligten sich aber nicht an den Untersuchungen.

war schwierig, von vielen Kindern überhaupt etwas zu erfahren, und es war schwierig, manche Angaben der Kinder auf ihren wahren Wert zurückzuführen.

Was die erste Schwierigkeit anbelangt, so ist es ja hinlänglich bekannt, daß viele Kinder aus großer Schüchternheit in den ersten Schulwochen sehr wenig, manche gar nichts von sich hören lassen. Andere wieder, welche ihre Umgebung nur im heimischen Dialekte sprechen hören und welche selbst nur in diesem Dialekte sich auszudrücken vermögen, verstehen den hochdeutsch fragenden Lehrer kaum oder gar nicht. Treffen beide Mängel, Schüchternheit und erschwertes Verständnis, vollends zusammen, so scheinen die Schwierigkeiten nahezu unüberwindliche zu werden. Und wie dann, wenn man es überdies noch mit einem schwachbefähigten Kinde zu thun hat? Wahrlich hier kann der Elementarlehrer Gelegenheit finden, seine eigene Befähigung zu prüfen! Vor allem muß er sich als tüchtiger Psycholog erweisen, der es versteht, den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg eingesetzt werden kann. Einen solchen Punkt giebt es aber thatsächlich bei jedem Kinde, und daher muß es auch gelingen, von jedem Kinde, auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten, etwas Brauchbares zu erfahren. Besondere Vorschriften, wie das im einzelnen Falle zu machen sei, werden sich freilich kaum geben lassen; es stehen hier eben zwei Individualitäten, die des Lehrers und die des Kindes, einander gegenüber, und so sind die mannigfachsten Kombinationen möglich. Ein Kind wird gewonnen, indem man es nach Vater, Mutter oder Geschwistern fragt, ein anderes, indem man sich für seine Spielsachen interessiert, ein drittes, indem man ihm etwas vorzeigt, vormalt u. dgl. m. Einem möglichen Irrtume können wir aber doch vorbeugen. Man darf nämlich nicht meinen, daß die oben angegebenen Objekte mit Nr. 1 beginnend der Reihe nach abzufragen seien; nein, es muß lediglich das einzelne Kind für Anfang und Fortsetzung der Fragen entscheidend sein. Im allgemeinen kann man sich dabei an die Regel halten: erst das Leichte, dann das Schwere.

Wir würden gern auch den üblichen Rat erteilen, schüchterne Kinder in dem heimatlichen Dialekte anzureden, wenn wir nicht befürchten müßten, daß der Lehrer denselben wahrscheinlich ebenso schlecht spricht, als umgekehrt das Kind das Hochdeutsche. Wo der Lehrer den Dialekt nicht vollkommen beherrscht, da mag er es doch ja bleiben lassen, denselben anzuwenden, sonst möchte das Kind das Gefühl be-

kommen, der Lehrer wolle seine Sprache verspotten, und in Folge dessen noch zurückhaltender werden.

Was die zweite Schwierigkeit, die Zurückführung der Äußerungen der Kinder auf ihren wahren Wert, anbetrifft, so lassen sich dafür schon eher einige Regeln aufstellen, die geeignet sind, denselben zu begegnen. Zunächst ist genau darauf zu achten, daß kein Kind durch das andere zu unwahren Aussagen verleitet werden kann. Man richtet daher die meisten Fragen (bei einigen, z. B. auf der Eisenbahn fahren u. s. w., ist diese Vorsicht allerdings überflüssig) nicht gleichzeitig an die ganze Klasse, sondern nur an einzelne (oder doch wenige) Kinder. Dabei empfiehlt es sich, Gruppen von fünf Kindern (mehr auf keinen Fall) zu bilden, diese Gruppen zu isolieren und darnach innerhalb derselben die Kinder einzeln zu fragen. Jedes Kind erhält eine andere Frage und sobald die Reihe der vorbereiteten Fragen einmal durchlaufen ist, wird eine neue Kindergruppe vorgenommen. Hat man also z. B. 20 Fragen zu erledigen, so bekommt jedes Kind 4 Fragen u. s. w. Auf diese Weise gelingt es, am ersten Tage 50 Kinder (10 Gruppen) zu fragen, und wenn man das am zweiten Tage mit weiteren 20 Fragen ebenso macht, so hat man in fünf Tagen, spätestens in einer Woche, alle 100 Fragen durchlaufen. Von diesen 100 Fragen hat natürlich jedes Kind zuerst nur 20 erhalten, und so muß denn in der zweiten Woche ein abermaliges Durchlaufen der Fragen anheben. Dabei bekommt zwar jede Gruppe wieder dieselben 20 Fragen wie in der ersten Woche, aber das einzelne Kind erhält doch 4 Fragen, die es noch nicht beantwortet hat u. s. w. Wird das regelmäßig fortgesetzt, so hat man in fünf Wochen das ganze Fragenmaterial bewältigt. Zählt eine Schulklasse weniger als 50 Neulinge, so verkürzt sich natürlich die Zeit in demselben Verhältnisse, in welchem sich die Kinderzahl vermindert. Bei dieser Einrichtung hat man zugleich den Vorteil, daß von den eigentlichen Unterrichtsstunden wenig verloren zu gehen braucht, denn die Befragung kann nebenbei vor Beginn des Unterrichts und nach Schluß desselben, außerdem auch während der Pausen stattfinden. Daß die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Objekte oben aufgeführt worden sind, nicht maßgebend sein soll für die Reihenfolge der an die Kinder zu richtenden Fragen, ist bereits betont worden. Man wird also für die ersten 20 Fragen die am leichtesten zugänglichen Objekte auswählen und die schwierigeren bis zuletzt aufsparen. Unterdessen gewöhnen sich die Kinder schon etwas an die

Sprache und Frageweise des Lehrers, und dieser Vorteil kommt dann den schwierigeren Objekten (z. B. religiösen und sozialen Vorstellungen) bereits zu gute.

Nächst diesem ist festzuhalten, daß es bei unsichern oder unklaren Antworten des Kindes, wenn sie auf die Hauptfrage erfolgen, niemals sein Bewenden haben darf. Es sind daher in allen diesen Fällen so lange Nebenfragen zu stellen, bis sich zweifellos ergeben hat, daß das Kind im Besitze oder Nichtbesitze der fraglichen Vorstellung ist. Bleiben die Antworten des Kindes auf die Nebenfragen aber auch unklare; oder stellt sich heraus, daß das Kind nicht die rechten Worte findet, um sich auszudrücken, so gilt das als Nichtvorhandensein einer Vorstellung; denn sinnliche Wahrnehmungen und Anschauungen, die nicht durch Worte wiedergegeben werden können, haben wenig oder keinen Wert für den Unterricht. Dazu noch folgende Bemerkungen. Bei den Nebenfragen namentlich muß man sich bestreben, eine Art vertraulichen Unterhaltungstones beizubehalten, da nur ein solcher erfahrungsgemäß die Kinder zu freieren Äußerungen veranlaßt. Die Nebenfragen sind besonders auch dann am Platze, wenn man Grund hat, anzunehmen, daß die Kinder sich zu Anschauungen bekennen, die sie in Wirklichkeit gar nicht gehabt haben. Es können sich die Kinder in dieser Hinsicht aber leicht selbst täuschen, und man darf daher nicht gleich annehmen, daß sie gedankenlos nachgesprochen oder gar absichtlich Falsches gesagt haben, etwa um nicht hinter andern zurückzutreten u. dergl. m. Es dürften hier überhaupt die mannigfachsten Ursachen wirksam sein, und es muß daher wohl immer dem sichern Blicke des gewissenhaften Pädagogen anheimgestellt bleiben, im rechten Augenblicke in rechter Weise einzugreifen. So, um noch das eine zu erwähnen, kann es vorkommen, daß manche Kinder sich zu Anschauungen bekennen, weil sie herausgefunden haben, daß es dem Lehrer Freude macht, wenn die Kinder etwas wissen u. dergl. m.

Unter Berücksichtigung der vorstehend gegebenen Winke haben die Annaberger Erhebungen fast durchgängig einen recht befriedigenden Verlauf genommen. Sie wurden, und darauf legen wir besonderes Gewicht, jedesmal bald nach Ostern begonnen und endeten in den meisten Fällen noch vor Pfingsten. Die Ergebnisse wurden für jedes Kind kurz mit einem Striche oder Punkte notiert, d. h. mit dem Striche wurde angedeutet, daß das Kind über die betreffende Vorstellung genügend sicher verfügte, mit dem Punkte, daß dieses nicht

der Fall war. Die so gewonnene Liste bildete die Grundlage für alle weiteren Zusammenstellungen⁶⁵⁾. Zunächst erfahe man aus derselben, über wie viele und welche Vorstellungen das einzelne Kind verfügte, dann aber auch, wie viele und welche Kinder im Besitze derselben Vorstellung waren u. dergl. m.

Schließlich bemerken wir noch, daß die ersten Untersuchungen Ostern 1880 veranstaltet wurden, daß dieselben während der nachfolgenden vier Jahre ihre Fortsetzung fanden, und sonach die letzten Erhebungen aus dem Jahre 1884 herrühren. Beteiligt waren an allen Untersuchungen zusammen 660 Knaben und 652 Mädchen, in Summa also 1312 Kinder. Die ältesten derselben waren $6\frac{3}{4}$ Jahre, die jüngsten $5\frac{3}{4}$ Jahre alt.

c) Die Untersuchungsergebnisse.

Die nachfolgende Tabelle giebt die Untersuchungsergebnisse in übersichtlicher Zusammenstellung. Das Objekt, auf welches die Frage gerichtet ist, wird nur kurz angedeutet; es folgen demselben die absoluten Zahlen für Knaben und Mädchen, sowie deren Summe; weiterhin sind die Prozentzahlen in derselben Anordnung gegeben. Alle Prozentzahlen sind auf ganze Zahlen abgerundet worden.

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung u. hatten von			Angabe in Prozenten.		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
1	Hase.	126	81	207	19	12	16
2	Eichhorn.	99	69	168	15	10	13
3	Schafherde.	235	198	433	36	30	33
4	Star.	85	68	153	13	10	12
5	Gans.	272	250	522	41	38	40
6	Henne.	195	178	373	30	27	28
7	Kuckuck.	69	88	157	10	13	12
8	Perche.	76	83	159	12	13	12
9	Frosch.	188	126	314	29	19	24
10	Fisch.	141	122	263	21	19	20

⁶⁵⁾ Die Miniatur der Liste bestand aus soviel wagerechten Spalten als Fragen vorhanden waren, also aus 100, und soviel senkrechten Spalten als die Klasse Kinder zählte. In die wagerechten Spalten wurden vorn die Objekte geschrieben, in die senkrechten Spalten oben die Namen der Kinder. Die ganze Liste umfaßte auf diese Weise drei bis vier volle Bogenseiten.

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung u. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
11	Biene.	75	46	121	11	7	9
12	Schmetterling.	287	362	649	44	55	49
13	Schnecke.	210	201	411	32	31	31
14	Birke.	33	10	43	5	2	3
15	Fichte.	145	148	293	22	23	22
16	Ahorn.	17	11	28	3	2	2
17	Kirschbaum.	83	138	221	13	21	17
18	Apfelbaum.	208	219	427	31	34	33
19	Hafelnuß.	78	42	120	12	6	9
20	Blumen.	322	317	639	49	49	49
21	Heidelbeere.	158	193	351	24	29	27
22	Moos.	130	107	237	20	16	18
23	Pilz.	113	165	278	17	25	21
24	Sandgrube.	58	37	95	9	6	7
25	Steinbruch.	121	105	226	18	16	17
26	Bergwerk.	41	33	74	6	5	6
27	Gewitter.	363	424	787	55	65	59
28	Nebel.	186	246	432	28	38	33
29	Wolken.	266	293	559	40	45	42
30	Graupeln.	307	315	622	46	48	47
31	Regenbogen.	226	264	490	34	40	37
32	Abendrot.	119	166	285	18	25	22
33	Sonnenuntergang.	82	77	159	12	12	12
34	Mondphasen.	148	223	371	22	34	28
35	Sternhimmel.	349	466	815	53	71	62
36	Uhr.	27	18	45	4	3	3
37	Wochentage.	54	92	146	8	14	11
38	Jahreszeiten.	37	64	101	6	10	8
39	Himmelsgegenden.	4	1	5	1	0	1
40	Wohnung.	543	503	1046	82	77	80
41	Bürgerplatz.	346	328	674	52	50	51
42	Hauptmarkt.	471	452	923	71	69	70
43	Buchholzerstraße.	278	281	559	42	43	43

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung u. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Σ
44	Realgymnasium.	133	164	297	20	25	22
45	Bergkirche.	210	220	430	32	34	33
46	Kathol. Kirche.	231	237	468	35	36	35
47	Rathaus.	430	403	833	65	62	63
48	Post.	297	344	641	45	53	49
49	Bahnhof.	418	433	851	63	66	64
50	Bahls Restaur.	167	189	356	25	29	27
51	Gärtnerei.	163	180	343	25	27	26
52	Markus-Röhling.	193	267	460	29	41	35
53	Promenade.	228	292	520	35	45	40
54	Bälbchen.	172	253	425	26	39	32
55	Friedhof.	394	469	863	60	72	66
56	Pöhlberg.	217	244	461	33	37	35
57	Galgenberg.	89	89	178	13	13	13
58	Schreckenber.	117	112	229	18	17	17
59	Buchholz.	282	329	611	43	50	46
60	Frohnau.	164	226	390	25	35	30
61	Wiesenbad.	121	159	280	18	24	21
62	Geyersdorf.	139	200	339	21	31	26
63	Thal.	51	59	110	8	9	8
64	Fluß.	150	157	307	23	24	23
65	Brücke.	282	258	540	43	39	41
66	Wassermühle.	152	151	303	23	23	23
67	Teich.	434	490	924	66	75	70
68	Wiese.	250	218	468	38	33	35
69	Ahrenfeld.	183	111	294	28	17	22
70	Kartoffelfeld.	345	358	703	52	55	53
71	Schneefeld.	289	262	551	44	40	42
72	Dorf.	158	175	333	24	27	25
73	Kriegerdenkmal.	180	136	316	27	21	24
74	Springbrunnen.	397	394	791	60	60	60
75	Wagen fahren.	332	362	694	50	55	52
76	Bahn fahren.	300	346	646	45	53	49

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung z. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
77	Feldarbeiten.	250	181	431	38	28	33
78	Gartenarbeiten.	213	211	424	32	32	32
79	Dreieck.	62	66	128	9	10	10
80	Viereck.	101	90	191	15	14	15
81	Würfel.	214	293	507	32	45	39
82	Kreuz.	280	284	564	42	43	43
83	Kugel.	546	510	1056	83	78	80
84	Zählen 1 bis 10.	456	405	861	69	62	66
85	Gott.	370	401	771	56	61	59
86	Jesus.	68	142	210	10	22	16
87	Bibl. Geschichten.	7	14	21	1	2	2
88	Gebete und Lieder.	122	184	306	18	28	23
89	Gottesdienst.	192	223	415	29	34	32
90	Taufe.	118	228	346	18	35	26
91	Hochzeit.	70	227	297	11	35	23
92	Name und Stand.	425	370	795	64	57	61
93	König.	52	42	94	8	6	7
94	Münzen.	450	398	848	68	61	65
95	Krankheit.	356	406	762	54	62	58
96	Märchen.	32	39	71	5	6	5
97	Nachsprechen.	480	426	906	73	65	69
98	Aussagen.	68	62	130	10	9	10
99	Nachsingen.	226	243	469	34	37	36
100	Lied singen.	102	161	263	15	25	20

8. Kapitel.

Die Verwertung der Erhebungen.

Das im letzten Teile des vorigen Kapitels mitgeteilte Erhebungsergebnis läßt sich in Verbindung mit den einzelnen Klassentabellen nach drei Richtungen hin verwerten. Zunächst erfährt man aus den Klassen-

tabellen, welche Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten beim einzelnen Kinde als klare und deutliche, bez. ausreichend entwickelte vorausgesetzt werden dürfen. Das giebt eine wertvolle Grundlage für Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Kindes und führt zur Kenntnis vieler individuellen Züge desselben. Sodann ergibt sich durch gewisse Zusammenstellungen aus der Haupttabelle (d. h. aus der im vorigen Kapitel mitgeteilten Tabelle), wie viele Kinder überhaupt über jede der 100 Vorstellungen z. in einer den ersten Unterricht fördernden Weise verfügen. Diese Zusammenstellungen können natürlich mit Hilfe der Klassentabellen auch für jede einzelne Klasse gemacht werden. Endlich besitzt man in der Haupttabelle eine wertvolle Grundlage für den Lehrplan, insbesondere denjenigen der beiden ersten Schuljahre.

a) Die Verwertung in Rücksicht auf einzelne Kinder.

Dieselbe dürfte durch Beispiele, die der Wirklichkeit entnommen sind, am besten verdeutlicht werden. Wählen wir daher einige von den 1312 Kindern aus, stellen das Erhebungsergebnis für dieselben fest und verfolgen sodann ihren weiteren Entwicklungsgang an der Hand fortgesetzter Aufzeichnungen, die uns Individualitätenbücher⁵⁰⁾ und Genjurtabellen darbieten.

Ostern 1882 wurde der Knabe N. aufgenommen. Derselbe hatte kurz zuvor sein sechstes Lebensjahr vollendet und entstammte einer den gebildeten Kreisen angehörigen Familie, welche seit drei Jahren in Annaberg lebte. Dieser Knabe verfügte über folgende Vorstellungen z.

- 1) Tierreich: Schafherde. Star. Henne. Lerche. Frosch. Bienenstand. Schmetterling. Schnecke.
- 2) Pflanzenreich: Birke. Fichte. Kirschbaum. Blumen. Heidelbeerstrauch. Moos.
- 3) Mineralreich: Sandgrube. Steinbruch.
- 4) Naturereignisse: Gewitter. Nebel. Wolken. Abendrot. Sonnenuntergang. Mondphasen. Sternhimmel.
- 5) Zeiteinteilung: Uhr. Jahreszeiten.
- 6) Stadt Annaberg: Wohnung. Zürcherplatz. Hauptmarkt. Buchholzerstraße. Realgymnasium. Rath. Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Wähl's Restaurant. Gärtnerei.
- 7) Landschaft: Markus-Röhling. Promenade. Wäldchen. Bühlberg. Galgenberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Thal. Fluß. Brücke. Wassermühle. Teich. Wieje. Ahrenfeld. Kartoffelfeld. Schneelandschaft. Dorf.
- 8) Nachtrag zur Stadt: Kriegerdenkmal. Springbrunnen.
- 9) Thätigkeiten: Im Wagen fahren.

⁵⁰⁾ Über Individualitätenbücher vergleiche des Verfassers 3. Bericht über die Annaberger Bürgerschulen, 1882.

Mit der Eisenbahn fahren. 10) Raum- und Zahlvorstellungen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11) Religiöses: Gott. Jesus Christus. Gebete und Lieder. Taufe. 12) Soziales: Name und Stand des Vaters. Münzen. 13) Sonstiges: Krankheit. Nachsprechen von Worten. Gedicht. Lied.

Der Knabe verfügte sonach über 75 von den 100 Vorstellungen z. Dieselben verhielten sich folgendermaßen zu den 25 fehlenden (also unklaren, undeutlichen oder überhaupt nicht vorhandenen) Vorstellungen z.: 1. Tierreich: 8 vorhanden, 5 nicht; 2. Pflanzenreich: 6 vorhanden, 4 nicht; 3. Mineralreich: 2 vorhanden, 1 nicht; 4. Naturereignisse: 3 vorhanden, 1 nicht; 5. Zeiteinteilung: 2 vorhanden, 1 nicht; 6. Stadt Annaberg: 11 vorhanden, 2 nicht; 7. Landschaft: 18 vorhanden, 3 nicht; 8. Nachtrag zur Stadt: 2 vorhanden, 0 nicht; 9. Thätigkeiten: 2 vorhanden, 2 nicht; 10. Raum- und Zahlengrößen: 6 vorhanden, 0 nicht; 11. Religiöses: 4 vorhanden, 1 nicht; 12. Soziales: 2 vorhanden, 1 nicht; 13. Sonstiges: 4 vorhanden, 2 nicht.

Berücksichtigt man, daß für jedes Objekt unserer Liste ganz bestimmte Forderungen gestellt sind, daß es z. B. nicht schlechtthin heißt „Hase“, sondern „Im Freien laufender Hase“ u. s. w., so darf man im vorliegenden Falle das Urteil dahin zusammenfassen: der Knabe N. bringt einen gut ausgebildeten Gedankenkreis mit zur Schule, und es steht zu hoffen, daß er namentlich wegen der in demselben bereits hervortretenden Gleichmäßigkeit in der Schule gute Fortschritte machen wird, sofern ihm nämlich die erforderlichen mittelbaren Tugenden (bewußtlosen Gewöhnungen) und körperliche Gesundheit nicht abgehen.

Es ist klar, nach dem Untersuchungsergebnisse hatte der Lehrer über das, was von dem Knaben zu erwarten war, bereits eine wertvolle Kunde erlangt, und er konnte entsprechende Anforderungen an denselben stellen, überhaupt seinen Verkehr mit demselben in zweckmäßiger Weise regeln. Ohne jene Kunde hätte das in dem nun möglichen Umfange gewiß nicht geschehen können.

Es interessiert uns daher, über die weitere geistige Entwicklung des Knaben N., dem wir auf Grund der Untersuchungen ein günstiges Prognostikon glauben stellen zu dürfen, etwas zu erfahren. Darüber berichten Individualitätenbuch und Zensurtabelle folgendes.

Erstes Schuljahr: Der Knabe eignete sich mit Leichtigkeit auch längere Vorstellungsreihen an, insbesondere zeigte er sich mit vielen

Tieren und Pflanzen bekannt, gab genaue Ortsbestimmungen und faßte Formen rasch und sicher auf. Im Anschauungsunterrichte konnte er im November bereits eine Reihe von fünf gewonnenen Sätzen fehlerlos reproduzieren, im Dezember erzählte er die ganze Geschichte von der Geburt Jesu ohne Anstoß. Bis gegen Weihnachten hin zeigte er sich aber nicht selten ängstlich, und zuweilen begann er seine Reproduktionen mit weinerlicher Stimme. Das jedesmalige Gelingen derselben machte ihn schließlich aber doch fester gegen dergleichen Gefühlsamwandlungen und gegen Ende des Schuljahres freute er sich sichtlich, wenn ihm Gelegenheit gegeben wurde, eine längere Satzreihe oder Erzählung vorzutragen. Die Ängstlichkeit ist offenbar einer seiner individuellen Züge. Sie tritt gewöhnlich dann hervor, wenn er noch keinen sichern Wertmesser für die Sauberkeit einer begonnenen Reproduktion gewonnen hat, und sie erhält neue Nahrung, wenn einmal bei einer seiner Reproduktionen ein Fehler vorkommt. So weinte er z. B., als er sich beim Vorrechnen einer Aufgabe versprach. Doch auch andere Versehen konnten ihn leicht in schmerzliche Aufregung versetzen, wie z. B. ein Fall, in welchem er sein Taschentuch vergessen hatte, bewies. Das Gesamturteil am Ende des ersten Schuljahres ging dahin: „Sehr befähigt, ängstlich, wird leicht verlegen, spricht gut, ist gegen andere Kinder sehr freundlich und zutraulich.“ Seine Osterzeugnisse waren folgende: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe == sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, deutsche Sprache (mit Lesen und Schreiben), Anschauungsunterricht und Rechnen = sehr gut, bez. gut; Gesang == genügend.

Zweites Schuljahr. Der Knabe erzählt und liest sehr gut, seine Reproduktionen im Anschauungsunterrichte zeichnen sich durch Sauberkeit und Sicherheit aus. Das Auswendiglernen fällt ihm außerordentlich leicht und im Rechnen zeigt er sich ganz sicher. Am Schlusse einer Stunde im Monate Juli war er imstande, den behandelten Anschauungsstoff seine Mitschüler korrekt und lückenlos abzufragen. Seine Niederschriften sind fast immer fehlerlos, auch fängt er an, Gegenstände recht hübsch nachzuzeichnen. Besonders bemerkenswert erscheint, daß er sich, obwohl er über einen für sein Alter großen Sprachschatz verfügt, genau an das Wort der Erzählung des Lehrers bindet. Was seine individuellen Gefühls- und Willensäußerungen betrifft, so tritt die Neigung zum Weinen immer noch als ein charakteristischer Zug an ihm hervor. So weinte er, als es ihm nicht gelang, den

Schmerz, den ihm eine Blase am Fuße verursachte, zu überwinden; ein andermal, als er beim Zeichnen der Schultube von seinem Platze aus den Ofen nicht sah und daher nicht wußte, wohin dieser auf der Zeichnung zu setzen sei. Besonders heftig regte es ihn aber auf, als er einmal überhört hatte, daß zu Hause einige Exempel freiwillig gerechnet werden sollten. Den geringsten Tadel empfindet er als etwas außerordentlich Unangenehmes, und es dauert dann meist lange, ehe er seine vorherige Gemütsruhe wieder findet. Gegen seine Mitschüler zeigt er sich hilfsreich und liebenswürdig; solche, denen er geistig überlegen ist, unterstützt er gern und freut sich, wenn er dabei Erfolge erzielt. Das Gesamturteil am Ende des zweiten Schuljahres lautet: „Sehr liebenswürdig und außerordentlich strebsam; feinfühlig und empfindsam; zeichnete sich mehr noch durch scharfes Denken als im Reiche der Phantasie aus.“ Als Osterzensur erhielt der Knabe in allen Fächern 1 (sehr gut); nur im Gesange konnte er es nicht höher als bis zur 3 (genügend) bringen.

Die geistige Entwicklung dieses Knaben, der jetzt im vierten Schuljahre steht, noch weiter zu verfolgen, unterlassen wir, da das Gegebene jedenfalls hinreicht, um zu zeigen, daß die beim Eintritt in die Schule festgestellten Thatsachen mit den Ergebnissen des nachfolgenden Schulunterrichts durchaus harmonieren. Diese Harmonie würde sich sogar für viele Einzelheiten nachweisen lassen, wenn es in unserer Absicht läge, die Individualität des Knaben genauer kennen zu lernen. Wir unterlassen dieses und wenden uns zu einem zweiten Kinde, einem aus dem eigentlichen Bürgerstande hervorgegangenen Mädchen.

Das Mädchen N., dessen Vater ein gutnährendes Gewerbe betreibt, wurde ebenfalls Ostern 1882 aufgenommen; es zählte bei der Aufnahme genau sechs Jahre. Die Analyse des Gedankenkreises ergab für dasselbe das Vorhandensein folgender Vorstellungen zc. 1. Tierreich: Schaafherde. Schmetterling. 2. Pflanzenreich: Fichte. Apfelbaum. Heidelbeerstrauch. Pilz. 3. Mineralreich: Steinbruch. 4. Naturereignisse: Gewitter. Regenbogen. Mondphasen. Sternhimmel. 5. Zeiteinteilung: vakat. 6. Stadt Annaberg: Wohnung. Hauptmarkt. Realgymnasium. Rath. Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Gärtnerei. 7. Landschaft: Martins-Möhling. Wäldchen. Böhlberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluß. Brücke. Wassermühle. Teich. Wiese. Kartoffelfeld. Dorf. 8. Nachtrag: Springbrunnen. 9. Thätigkeiten: Auf der Eisenbahn fahren.

10. Raum- und Zahlgrößen: Würfel. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11. Religiöses: Gott. Hochzeit. 12. Soziales: Name und Stand des Vaters. 13. Sonstiges: vakat.

Das Mädchen M. verfügte sonach über 41 brauchbare Vorstellungen zc. als es in die Schule eintrat (gegenüber den 75 Vorstellungen des Knaben N.). In zwei Abteilungen, der 5. (Zeiteinteilung) und 13. (Sonstiges) wurden bei ihm überhaupt keine brauchbaren Vorstellungen zc. angetroffen, im übrigen verfügte es in der 1. Abteilung über 2 von 13, in der 2. über 4 von 10, in der 3. über 1 von 3, in der 4. über 4 von 9, in der 6. über 8 von 13, in der 7. über 14 von 21, in der 8. über 1 von 2, in der 9. über 1 von 3, in der 10. über 3 von 6, in der 11. über 2 von 7, in der 12. über 1 von 3 Vorstellungen, Vorstellungsmassen oder Fertigkeiten. Es zeigt sich sonach neben gewissen entschiedenen Einseitigkeiten des Gedankenkreises fast durchgängig auch ein Mangel an guten Anschauungen. Die Zahl der brauchbaren Vorstellungen zc. beträgt weniger als die Hälfte der aufgeführten Objekte, indessen von der Stadt Annaberg und der heimatlichen Landschaft weiß das Kind verhältnismäßig viel. Das deutet glücklicherweise darauf hin, daß das Kind imstande ist, von wiederholt angeschauten Objekten sich deutliche Vorstellungen dauernd anzueignen, und man darf daher hoffen, daß die Unterrichtserfolge bei ihm befriedigende sein werden, vorausgesetzt, daß gute Gewöhnungen und körperliche Gesundheit nicht fehlen. Freilich, ein Umstand ist sehr bedenklich: das Nichtvorhandensein der in der letzten Abteilung aufgezählten Fertigkeiten, insbesondere das Unvermögen, vorgeprochene Worte lautrichtig nachzusprechen. Wie hat sich das Mädchen während der zwei ersten Schuljahre geistig entwickelt? Schlagen wir wieder im Individualitätenbuche und der Zensurliste nach.

Erstes Schuljahr. Es stellt sich immer mehr heraus, daß die Aussprache des Kindes eine sehr undeutliche ist, und daß namentlich die Gaumenlaute dem Kinde viel zu schaffen machen. Dadurch werden seine Fortschritte zunächst wesentlich beeinträchtigt; denn es verwendet, nachdem ihm durch die bessere Aussprache seiner Mitschülerinnen die mangelhafte eigene Aussprache mehr als zuvor zum Bewußtsein gekommen ist, offenbar seine beste Kraft auf Beseitigung der ihm eigenen Mängel. Dabei kommt es vor, daß das Kind zaghaft wird, wenn es seine Anstrengungen öfter nicht mit Erfolg gekrönt sieht, und daß infolgedessen sein Selbstvertrauen etwas zurückgeht.

Doch freundliches Zureden, Vorsprechen und Chorsprechen wirkten schließlich doch noch. Die Aussprache wurde gegen Ende des Sommerhalbjahres deutlicher, das Selbstvertrauen wuchs von da ab wieder, und im November bereits war das Mädchen imstande, einzelne gewonnene Sätze sachlich und sprachlich fehlerlos zu reproduzieren. Außerdem that es sich im Rechnen hervor, und namentlich dieser Umstand stärkte sein Selbstvertrauen nicht wenig. Im Februar konnte das Mädchen kurze Sätze und beliebige Wörter mit Leichtigkeit in ihre Elemente zerlegen; am Ende des Schuljahres schrieb es kleine, vorher behandelte, diktierte Sätze ziemlich fehlerlos nieder. Dieses verhältnismäßig günstige Resultat ist zum Teil der schulfreundlichen Gesinnung im Elternhause und den guten Gewohnungen, die das Kind mitbrachte, zu danken. So folgte das Kind, trotz einer gewissen natürlichen Beweglichkeit, dem Unterrichte stets mit Aufmerksamkeit; es zeigte sich pünktlich und reinlich, und es machte ihm offenbar Freude, dem Lehrer zu gehorchen. Die Osterzensuren waren folgende: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe == sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, Anschauungsunterricht und deutsche Sprache (Lesen, Schreiben) == gut, bez. genügend; Rechnen und Gesang == sehr gut.

Zweites Schuljahr. Jetzt, wo die Anforderungen in sprachlicher Hinsicht sich steigerten, zeigten sich ab und zu doch noch die Wirkungen der früheren fehlerhaften Aussprache. So machte dem Mädchen die Schreibung gewisser Wörter viel zu schaffen, und die Reproduktion von Satzreihen fiel ihm nicht leicht. Doch es blieb unverdrossen, gehorchte dem Lehrer mit sichtbarer Freudigkeit und machte in allen Fächern bemerkenswerte Fortschritte. Im Winter erkrankte das Kind leider in bedenklicher Weise, und daher trat ein Stillstand, wenn nicht Rückgang bei ihm ein. Seine besten Leistungen waren noch im Rechnen zu verzeichnen. Im Sachunterrichte hingegen erreichte es nicht die Höhe des Vorjahres; manches war ihm ziemlich fremd und mußte erst durch wiederholte Anschauung gewonnen werden. Als Osterzensur erhielt das Mädchen am Ende des zweiten Schuljahres: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe == 1 (sehr gut); Denken und Urteilen und Religionskenntnisse == 2 (gut); Deutsch (mit Lesen und Schreiben) == 3 (genügend); Rechnen == 2 (gut); Anschauungsunterricht == 3 (genügend); Gesang == 2 (gut).

Vergleicht man die geistige Entwicklung des Mädchens N. mit den beim Beginne des Schulbesuchs festgestellten Thatsachen, so wird

man nicht umhin können, zwischen beiden eine Übereinstimmung zu konstatieren, ganz ebenso, wie das oben bei dem Knaben M. der Fall war. Was das Mädchen N. aber besonders charakterisiert, ist einerseits die mangelhafte Aussprache, andererseits der freudige Gehorsam und der Verneiner. Hätte es letztere nicht befaßt, so würde es wegen des sprachlichen Mangels geringe Fortschritte gemacht haben. Die Hoffnung aber, daß das Kind gute Fortschritte machen werde, durften wir bereits hegen, nachdem die Analyse seines Gedankenkreises vorlag, was ja auch oben schon bemerkt worden ist.

Endlich wollen wir noch die Bekanntschaft eines dritten Kindes, des Knaben N., der armer Leute Kind ist, machen. Der Vater desselben, ein geborner Annaberger, ist Posamentenarbeiter, die Mutter stammt aus Buchholz. Bei der Aufnahme zählte der Knabe $6\frac{1}{2}$ Jahre und war körperlich gut entwickelt. Die Analyse seines Gedankenkreises ergab aber nur 12 brauchbare Vorstellungen, nämlich: Schmetterling, Gewitter, Wohnung, Zürcherplatz, Hauptmarkt, Friedhof, Galgenberg, Schneelandschaft, auf dem Wagen fahren, Würfel, Kreis, Kugel. Daß von diesem Knaben zunächst nicht viel erwartet werden durfte, mußte von vornherein klar sein. Er schien nahezu an allen Objekten der Außenwelt gleichgültig vorübergegangen zu sein, und so blieb wohl weiter nichts übrig, als ihm vorerst vielseitige und wiederholte Gelegenheit zu bieten, die fehlenden Anschauungen nachzuholen. Wünschen mußte man freilich, daß der Knabe wenigstens gute Gewohnungen und deutliche Aussprache mit zur Schule brächte, denn wäre auch dieses nicht der Fall, so mußte noch weiter zurückgegriffen werden. Außerdem konnte die Stellung, welche die Eltern des Knaben der Schule gegenüber einnahmen, von Bedeutung werden, da sich wahrscheinlich öfter das Bedürfnis herausstellte, mit denselben in Verbindung zu treten. Was ist aus dem vorstellungsarmen Knaben geworden? — Auch hier geben Individualitätenbuch und Zensurtabelle wieder Auskunft.

Erstes Schuljahr. Der Knabe hält sich gut, zeigt sich aufmerksam und ordnungsliebend, ist auch ziemlich fleißig. Gleichwohl sind seine Fortschritte auf allen Gebieten sehr geringe. Keine einzige Reproduktion verläuft bei ihm anfangs ohne Fehler, und wenn sie endlich nach vielen Wiederholungen gelingt, so hat man doch meist nur den Eindruck, daß es gedächtnismäßig aufgefaßte Worte ohne anschaulichen Hintergrund sind. Namentlich auch im Rechnen zeigt er sich sehr unbeholfen, und wenn das Anschauungsmittel fehlt, da will es selbst mit den ein-

fachsten Sachen nicht mehr gehen. Betreffs seiner individuellen Gefühls- und Willensäußerungen ist bemerkenswert, daß er wiederholt Mitschüler auslachte, wenn sie wegen Störung der Nachbarn sich an die Thür stellen mußten. Für sittlichen Anstand zeigte er dagegen ein ziemlich gut entwickeltes Gefühl, wie man nach seinen Bemerkungen über schamloses Gebahren anderer auf dem Aborte wohl annehmen durfte. Doch kam es auch einmal vor, daß er Gefundenes zunächst behielt, obgleich ihm das Unerlaubte dieser Handlung nicht unbekannt zu sein schien. Am Ende des Schuljahres erhielt er in Verhalten, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe die Zensur „sehr gut“, im Fleiße „gut“, in allen Unterrichtsfächern aber nur „genügend“. Bedingungsweise wurde er in die nächst höhere Klasse versetzt.

Zweites Schuljahr. Auffällig ist des Knaben große Schwäche im Rechnen. Obwohl Aufgaben, wie $70 + 10$ u. s. w., bereits wochenlang veranschaulicht und gerechnet worden waren, vermochte er sie doch noch nicht sicher zu lösen. Übrigens aber machte er im Sommerhalbjahre recht hübsche Fortschritte, und es schien, als ob der ursprüngliche Mangel an Anschauungen sich ausgleichen wolle. Da trat gleich nach Michaelis wieder ein ganz entschiedener Rückgang bei ihm ein, und außerdem machte er jetzt den Eindruck eines durchaus schlaffen und trägen Knaben. Erst nach Weihnachten wurde es wieder etwas besser, obwohl er keineswegs die bis Michaelis behauptete Rangstufe unter seinen Mitschülern wiedererreichte. Als bemerkenswerte Gefühls- und Willensäußerungen wurden an ihm beobachtet: anfangs lobenswerte Ausführung der Hausarbeiten, später Nachlässigkeit. Doch war es ihm stets etwas höchst Fatales, als faul zu gelten, und so versuchte er es denn wiederholt mit Abschreiben von andern. Überhaupt blieb sein Ehrgefühl stets ein reges, und eben dadurch gelang es, ihn nach Weihnachten wieder zu bessern Leistungen anzu-spornen. Er schämte sich z. B., nachdem er bemerkte, daß fast alle andern Schüler schneller als er rechneten, und vergoß viele Thränen dabei. Als durchaus individuell muß sein Verhalten nach Tadel bezeichnet werden. Er konnte den Tadel tagelang nicht verschmerzen, sein Blick wurde scheu, er sonderte sich von seinen Mitschülern ab und getraute sich den Lehrer nicht mehr anzusehen. — Die Zensuren am Ende des zweiten Schuljahres stimmten im großen und ganzen mit den frühern überein. Was wird aus diesem Knaben weiterhin werden? — Aufzugeben ist er noch keineswegs, so lange sein Ehrgefühl ein lebendiges bleibt. Es wird nur darauf ankommen,

ihm zu einigen Erfolgen zu verhelfen, damit er Freude an sich selbst erlebt und Selbstvertrauen gewinnt. Freilich, die mangelnden Anschauungen werden sich schwerlich ganz ersetzen lassen, und bei allem Ehrgefühl wird der arme Junge, mit dem sich offenbar die Eltern wenig beschäftigt haben, zeitlebens hinter den meisten seiner Altersgenossen einhertrotten müssen.

Durch die vorstehenden drei Kinderbilder, denen wir, wenn es sein müßte, noch viele andere folgen lassen könnten, dürfte in einer für unsere Zwecke ausreichenden Weise gezeigt worden sein, daß die Analyse des kindlichen Gedankentreibes wohlgeignet ist, für die Beurteilung der geistigen Natur des einzelnen Kindes sichere Grundlagen darzubieten. Wir glauben sogar gezeigt zu haben, daß von ihr aus Schlüsse auf die spätere geistige Entwicklung des Kindes, also auf die Erfolge des Schulunterrichts, möglich sind, und daß diese Schlüsse, wenn man mit Umsicht verfährt, einen hohen Grad von Zuverlässigkeit beanspruchen dürfen. Man vergleiche nur die Ergebnisse der Analysen bei den drei Kindern — 75, 41 und 12 brauchbare Vorstellungen zc. — und das, was über ihre spätere geistige Entwicklung mitgeteilt worden ist; zeigt sich da nicht ein ganz bemerkenswerter Parallelismus neben gleichmäßiger Abstufung? —

Für den Lehrer, dem die Pädagogik mehr ist als eine Rezeptsammlung für allerlei einzelne Fälle, dürfte gerade diese Bewertung unserer Analysen ein hohes Interesse haben. Hier bekommt die Psychologie greifbare Gestalt. Durch ein Verfahren, dem Exaktheit nicht abzusprechen ist, werden die im Schüler selbst liegenden Hauptbedingungen seiner spätern geistigen Entwicklung aufgesucht; aus einem sorgfältig geführten Individualitätenbuche erfieht man, wie sich der Schüler nachdem wirklich entwickelt hat; darauf vergleicht man und findet wertvolle Parallelen und andere Zusammenhänge heraus. Wenn das aber in einer größern Anzahl von Fällen so geschieht, sollte man da schließlich nicht imstande sein, sich über das, was von einem Schüler zu erwarten ist, schon nach der Analyse klar zu werden? Und sollte das nicht auf den Verkehr mit eben diesem Schüler den heilsamsten Einfluß ausüben? Wir sind dieser Ansicht und hoffen auch, daß man dieselbe durch das, was vorausgegangen ist, als hinreichend begründet erachten werde.

Dabei können wir eine Bemerkung nicht unterdrücken. Man hat seit länger als zwei Jahrzehnten sich durch Wort und Schrift für die

sogenannte „allgemeine Volksschule“ in begeisterter und begeistern- der Weise ausgesprochen. Ist die allgemeine Volksschule aber wirklich die pädagogisch richtige Volksschule? Kann sie insbesondere der Forderung der Naturgemäßheit, die man an den Volksschulunterricht zu stellen hat, dem einzelnen Kinde gegenüber entsprechen? Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises vermag auch hierauf eine ent- scheidende Antwort zu geben, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die oben aus der großen Menge herausgenommenen drei Kinder auch in größern Schulorten als Typen der ein und derselben Klasse der allgemeinen Volksschule zu überweisenden Kinder gelten müßten.

Doch unser Unterricht ist in erster Linie Massenunterricht, und die Individualität des Zöglings, welcher der vorstehende Abschnitt gewidmet ist, kann erst in zweiter Linie die ihr gebührende Berücksichtigung finden. So drängt sich denn ganz von selbst die Frage auf: Was leistet die Analyse des kindlichen Gedankenkreises in Rück- sicht auf den Massenunterricht? Die Antwort möge der folgende Abschnitt geben.

b) Die Verwertung in Rücksicht auf gewisse Gruppen und die Gesamtheit.

Hierbei wird uns, wie schon oben angedeutet, die im vorigen Kapitel mitgeteilte Haupttabelle zu unterstützen haben, und nur für den Fall, daß unter den Gruppen einzelne Schulklassen zu verstehen sind, muß auf die (hier nicht mitgeteilten) Klassentabellen, beziehentlich Benjurntabellen zurückgegriffen werden.

Was zunächst die Gruppen anbetrifft, so bezieht sich dieser Ausdruck einerseits auf die Vorstellungen x., andererseits auf die Kinder. Beginnen wir mit der Gruppierung in Beziehung auf die Vorstellungen x.

Schon ein flüchtiger Blick auf die Haupttabelle zeigt, daß die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen x. bei den einzelnen Objekten eine sehr verschiedene ist. Um aber eine genauere Übersicht zu er- langen, ordnen wir dieselben zunächst nach der Häufigkeit ihres Vor- kommens, indem wir mit den seltensten beginnen.

1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn an der Land- straße. 4. Birke im Walde. 5. Ablesen der Zeit von der Uhr. 6. Märchen. 7. Bergwerk. 8. König. 9. Sandgrube. (In 5 bis 95 Fällen brauchbare

Vorstellungen.) 10. Jahreszeiten. 11. Thal. 12. Haselnußstrauch. 13. Bienenstand. 14. Dreieck. 15. Gedichtaufgaben. 16. Wochentage. 17. Star vor dem Kasten. 18. Rufen des Ruckuck. 19. Gesang der Lerche im Freien. 20. Sonnenuntergang (nach Ort und Zeit). 21. Eichhorn auf dem Baume. 22. Galgenberg. 23. Viereck. (In 101 bis 191 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 24. Im Freien laufender Hase. 25. Jesus Christus. 26. Blühender Kirschbaum. 27. Steinbruch. 28. Schreckenberg. 29. Moos im Walde. 30. Im Flusse schwimmender Fisch. 31. Ein Lied singen. 32. Pilze im Walde. 33. Wiesenbad. 34. Abendrot. 35. Fichte im Walde. 36. Ährenfeld. 37. Realgymnasium. 38. Hochzeit. (In 207 bis 297 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 39. Wassermühle. 40. Gebete und Lieder. 41. Fluß (ober Bach). 42. Im Freien hüpfender Frosch. 43. Kriegerdenkmal. 44. Dorf. 45. Geyersdorf. 46. Eine Gärtnerei. 47. Taufe. 48. Heidelbeerstrauch im Walde. 49. Wals Restauration. 50. Mondphasen. 51. Henne mit ihren Küchlein. 52. Frohnau. (In 303 bis 390 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 53. Im Freien kriechende Schnecke. 54. Gottesdienst. 55. Gartenarbeiten. 56. Wäldchen am Bühlberge. 57. Apfelbaum mit Früchten. 58. Vergilrche. 59. Felzarbeiten. 60. Nebel. 61. Weidende Schafherde. 62. Markus-Höfching. 63. Bühlberg. 64. Kath. Kirche. 65. Wiese. 66. Einen Ton nachsingen. 67. Regenbogen. (In 411 bis 490 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 68. Würfel. 69. Schwimmende Gans. 70. Zickzackpromenade. 71. Brücke. 72. Weichneite Landschaft. 73. Sich bewegende Wolken. 74. Buchholzerstraße. 75. Kreis. (In 507 bis 564 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 76. Buchholz. 77. Graupeln (bez. Hagel). 78. Blumen in Wald und Feld. 79. Post. 80. Auf der Eisenbahn fahren. 81. Schmetterling auf der Blume. 82. Kircheplatz. 83. Auf dem Wagen fahren. (In 611 bis 694 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 84. Kartoffelfeld. 85. Krankheit. 86. Gewitter. 87. Gott. 88. Springbrunnen. 89. Name und Stand des Vaters. (In 703 bis 795 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 90. Sternhimmel. 91. Rathaus. 92. Münzen. 93. Bahnhof. 94. Zählen von 1 bis 10. 95. Friedhof. (In 815 bis 863 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 96. Lautrichtiges Nachsprechen vorgeschriebener Worte. 97. Hauptmarkt. 98. Reich. 99. Lage der Wohnung des Kindes. 100. Kugel. (In 906 bis 1056 Fällen richtige Vorstellungen.)

Für die sachlich einander nahe stehenden Objekte ergeben sich aus der vorstehenden Zusammenstellung folgende kleinere Gruppen, wenn man innerhalb derselben nach der Häufigkeit der Vorstellungen wie vorher anordnet:

A. Tierreich. Bienenstand. Star. Ruckuck. Lerche. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke. Schafherde. Gans. Schmetterling. B. Pflanzenreich: Horn. Birke. Haselnußstrauch. Kirschbaum. Moos. Pilz. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen. C. Mineralreich: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch. D. Naturereignisse: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel. E. Zeiteinteilung: Uhr. Jahres-

zeiten. Wochentage. F. und II. Stadt Annaberg: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Kriegerdenkmal. Gärtnerei. Dabls R. Vergkirche. Rath. Kirche. Buchholzerstraße. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung. G. Heimatlische Landschaft: Thal. Galgenberg. Schreckenberg. Wiesenbad. Ahrenfeld. Wassermühle. Fluß. Dorf. Geheisdorf. Frohnau. Wäldchen. Markus-R. Böhlsberg. Wiese. Promenade. Brücke. Schneelandschaft. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich. J. Thätigkeiten: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren. K. Raum- und Zahlgrößen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen 1 bis 10. Kugel. L. Religiöses: Bibl. Geschichten. Jesus Christus. Hochzeit. Gebete und Lieder. Taufe. Gottesdienst. Gott. M. Soziales: König. Name und Stand des Vaters. Münzen. N. Sonstiges: Märchen. Gedicht auftragen. Lied singen. Ton nachsingen. Worte lautrichtig nachsprechen.

Die Gruppierung ist in jedem der beiden vorstehenden Fälle für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich erfolgt. Es wird sich als wertvoll erweisen, dieselbe Gruppierung noch einmal vorzunehmen, dabei aber die Geschlechter zu trennen.

Für die Knaben ergibt sich:

1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn. 4. Ahr. 5. Märchen. 6. Birke. 7. Jahreszeiten. 8. Vergwerk. (1 bis 41 Fälle.) 9. Thal. 10. König. 11. Wochentage. 12. Sandgrube. 13. Dreieck. 14. Jesus. 15. Gedicht. 16. Kuckuck. 17. Hochzeit. 18. Vienenstand. 19. Lerche. 20. Haselnußstrauch. 21. Sonnenuntergang. 22. Kirchbaum. 23. Star. 24. Galgenberg. 25. Eichhorn. (51 bis 99 Fälle.) 26. Viereck. 27. Lied singen. 28. Pilz. 29. Schreckenberg. 30. Taufe. 31. Abendrot. 32. Steinbruch. 33. Wiesenbad. 34. Gebete und Lieder. 35. Hase. 36. Moos. 37. Realgymnasium. 38. Geheisdorf. 39. Fisch. 40. Fichte. 41. Wundphafen. 42. Fluß (Bach). (101 bis 150 Fälle.) 43. Wassermühle. 44. Heidebeerstrauch. 45. Dorf. 46. Gärtnerei. 47. Frohnau. 48. Dabls R. 49. Wäldchen. 50. Kriegerdenkmal. 51. Ahrenfeld. 52. Nebel. 53. Frosch. 54. Gottesdienst. 55. Markus-R. 56. Henne. (152 bis 195 Fälle.) 57. Apfelbaum. 58. Schnecke. 59. Vergkirche. 60. Gartenarbeiten. 61. Würfel. 62. Böhlsberg. 63. Regenbogen. 64. Ton nachsingen. 65. Zickzackpromenade. 66. Rath. Kirche. 67. Schafherde. 68. Wiese. 69. Feldarbeiten. (218 bis 250 Fälle.) 70. Wolfen. 71. Gans. 72. Buchholzerstraße. 73. Kreis. 74. Buchholz. 75. Brücke. 76. Schmetterling. 77. Schneelandschaft. 78. Post. 79. Eisenbahn fahren. (266 bis 300 Fälle.) 80. Graupeln. 81. Blumen. 82. Wagen fahren. 83. Kartoffelfeld. 84. Zürcherplatz. 85. Sternhimmel. (307 bis 349 Fälle.) 86. Krankheit. 87. Gewitter. 88. Gott. 89. Friedhof. 90. Springbrunnen. (356 bis 394 Fälle.) 91. Bahnhof. 92. Name und Stand des Vaters. 93. Rathaus. 94. Teich. 95. Münzen. 96. Zählen von 1 bis 10. 97. Hauptmarkt. 98. Worte lautrichtig nachsprechen. (418 bis 480 Fälle.) 99. Wohnung. 100. Kugel. (543 und 546 Fälle.)

Dagegen ergibt sich für die Mädchen:

1. Himmelsgegenben. 2. Birke. 3. Uhorn. 4. Bibl. Geschichten. 5. Uhr. 6. Bergwerk. 7. Sandgrube. 8. Märchen. 9. Haselnußstrauch. 10. König. 11. Bienenstand. (1 bis 46 Fälle.) 12. Thal. 13. Gedicht. 14. Jahreszeiten. 15. Dreieck. 16. Star. 17. Eichhorn. 18. Sonnenuntergang. 19. Hase. 20. Lerche. 21. Kuckuck. 22. Galgenberg. 23. Viereck. 24. Wochentage. (59 bis 92 Fälle.) 25. Steinbruch. 26. Moos. 27. Ahrenfeld. 28. Schreckenbergr. 29. Fisch. 30. Frosch. 31. Kriegerdenkmal. 32. Kirschbaum. 33. Fein. 34. Fichte. (105 bis 148 Fälle.) 35. Wassermühle. 36. Fluß (Bach). 37. Wiesenbad. 38. Lied singen. 39. Realgymnasium. 40. Witz. 41. Abendrot. 42. Dorf. 43. Henne. 44. Gärtnerei. 45. Feldarbeiten. 46. Gebete und Lieder. 47. Wabls H. 48. Heidelbeerstrauch. 49. Schafferde. 50. Geyersdorf. (151 bis 200 Fälle.) 51. Schnecke. 52. Gartenarbeiten. 53. Wiese. 54. Apfelbaum. 55. Bergkirche. 56. Mondphasen. 57. Gottesdienst. 58. Frohnau. 59. Hochzeit. 60. Taufe. 61. Kath. Kirche. 62. Ton nachsingen. 63. Böhlergr. 64. Nebel. 65. Gans. (201 bis 250 Fälle.) 66. Wäldchen. 67. Brücke. 68. Schneelandschaft. 69. Regenbogen. 70. Markus-H. 71. Buchholzerstraße. 72. Kreis. 73. Promenade. 74. Wolken. 75. Würfel. (253 bis 293 Fälle.) 76. Graupeln. 77. Blumen. 78. Zürcherplatz. 79. Buchholz. 80. Post. 81. Eisenbahn fahren. 82. Kartoffelfeld. 83. Schmetterling. 84. Wagen fahren. 85. Name und Stand des Vaters. 86. Springbrunnen. 87. Münzen. (315 bis 398 Fälle.) 88. Gott. 89. Rathaus. 90. Zählen von 1 bis 10. 91. Krankheit. 92. Gewitter. 93. Worte lautrichtig nachsprechen. 94. Bahnhof. 95. Hauptmarkt. 96. Sternhimmel. 97. Friedhof. 98. Teich. (401 bis 490 Fälle.) 99. Wohnung. 100. Kugel. (503 und 510 Fälle.)

Nach den Sachgebieten geordnet, übrigens aber die bereits festgestellte Reihenfolge (nach der Häufigkeit des Vorkommens) beibehalten, ergibt sich:

- A. a) Knaben: Kuckuck. Bienenstand. Lerche. Star. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke. Schafferde. Gans. Schmetterling.
- b) Mädchen: Bienenstand. Star. Eichhorn. Hase. Lerche. Kuckuck. Fisch. Frosch. Henne. Schafferde. Schnecke. Gans. Schmetterling.
- B. a) Knaben: Uhorn. Birke. Haselnußstrauch. Kirschbaum. Witz. Moos. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.
- b) Mädchen: Birke. Uhorn. Haselnußstrauch. Moos. Kirschbaum. Fichte. Witz. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.
- C. a) Knaben: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.
- b) Mädchen: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.
- D. a) Knaben: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Sternhimmel. Gewitter.
- b) Mädchen: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel.
- E. a) Knaben: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.
- b) Mädchen: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.

- F. u. H. a) Knaben: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Kriegerdenkmal. Bergkirche. Rath. Kirche. Buchholzer Straße. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Bahnhof. Rathaus. Hauptmarkt. Wohnung.
- b) Mädchen: Himmelsgegenden. Kriegerdenkmal. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Bergkirche. Rath. Kirche. Buchholzer Straße. Zürcherplatz. Post. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung.
- G. a) Knaben: Thal. Galgenberg. Schreckenbergl. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluß (Bach). Wassermühle. Dorf. Frohnau. Wäldchen. Ahrenfeld. Markus-R. Böhlerberg. Promenade. Wiese. Buchholz. Brücke. Schneelandschaft. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.
- b) Mädchen: Thal. Galgenberg. Ahrenfeld. Schreckenbergl. Wassermühle. Fluß (Bach). Wiesenbad. Dorf. Geyersdorf. Wiese. Frohnau. Böhlerberg. Wäldchen. Brücke. Schneelandschaft. Markus-R. Promenade. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.
- J. a) Knaben: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.
- b) Mädchen: Feldarbeiten. Gartenarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.
- K. a) Knaben: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen. Kugel.
- b) Mädchen: Dreieck. Viereck. Kreis. Würfel. Zählen. Kugel.
- L. a) Knaben: Bibl. Geschichten. Jesus. Hochzeit. Taufe. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Gott.
- b) Mädchen: Bibl. Geschichten. Jesus. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Hochzeit. Taufe. Gott.
- M. a) Knaben: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.
- b) Mädchen: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.
- N. a) Knaben: Märchen. Gedicht auftragen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.
- b) Mädchen: Märchen. Gedicht auftragen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.

In den soeben aufgeführten Gruppen, deren jede die in höchster Anzahl vorgekommenen Vorstellungen zuletzt bringt, besitzen wir, wie der Kundige sofort bemerken wird, wertvolle Unterlagen für die Auswahl des Lehrstoffes in den Sachgebieten. Aber auch an und für sich sind sie höchst bemerkenswert. Nicht nur, daß sie allgemein bekannte Erfahrungen bestätigen, sie klären auch über weniger bekannte Eigentümlichkeiten im Verhalten der Kinder den verschiedenen Objekten gegenüber auf und weisen sehr beachtenswerte Differenzen zwischen dem Gedankenkreis der Knaben und Mädchen nach.

Wollte man, von diesen Gesichtspunkten ausgehend, sämtliche Gruppen durchnehmen, so würde sich zweifelsohne eine Fülle interessanter Einzelheiten ergeben. Wir meinen indessen, dieses hier unterlassen zu sollen, da die gegebenen Andeutungen jedenfalls ausreichen, um im Bedürfnisfalle mit Leichtigkeit solche Einzelheiten selbst finden zu lassen. Und so wenden wir uns denn gleich denjenigen Verwertungen der Untersuchungsergebnisse zu, welche sich auf das durchschnittliche Vorkommen der Vorstellungen stützen. Dabei wollen wir zunächst wieder Knaben und Mädchen zusammen und nach diesem erst getrennt behandeln.

Es kommt jede der einzelnen Vorstellungen in den mit A, B, C... bezeichneten Gruppen als brauchbare Vorstellung durchschnittlich unter A bei 302, unter B bei 264, unter C bei 131, unter D bei 502, unter E bei 97, unter F und H bei 569, unter G bei 442, unter J bei 549, unter K bei 551, unter L bei 338, unter M bei 579, unter N bei 434 von 1312 Kindern vor. Es ordnen sich also die Gruppen nach dem durchschnittlichen Vorkommen der Vorstellungen, mit der kleinsten Anzahl beginnend, folgendermaßen an:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimatliche Landschaft (G). 8. Naturereignisse (D). 9. Tätigkeiten der Menschen (J). 10. Raum- und Zahlgrößen (K). 11. Stadt (F u. H). 12. Soziales (M).

Trennt man die Geschlechter, so ergibt sich jede Vorstellung als brauchbar durchschnittlich:

a) Für die Knaben. Bei A für 158, bei B für 129, bei C für 73, bei D für 227, bei E für 39, bei F und H für 285, bei G für 210, bei J für 274, bei K für 276, bei L für 135, bei M für 309, bei N für 211 von überhaupt 650 Knaben. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Knaben ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Religiöses (L). 5. Tierreich (A). 6. Heimatliche Landschaft (G). 7. Sonstiges (N). 8. Naturereignisse (D). 9. Tätigkeiten (J). 10. Raum- und Zahlgrößen (K). 11. Stadt (F u. H). 12. Soziales (M).

b) Für die Mädchen. Bei A für 144, bei B für 135, bei C für 58, bei D für 275, bei E für 58, bei F und H für 284, bei G für 232, bei J für 275, bei K für 275, bei L für 203, bei M für 270, bei N für 223 von überhaupt 652 Mädchen. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Mädchen ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimatliche Land-

schaft (G). 8. Soziales (M). 9. Naturereignisse (D). 10. Thätigkeiten (J).
11. Raum- und Zahlgrößen (K). 12. Stadt (F u. H).

Der Wert dieser Gruppen springt noch mehr in die Augen, wenn man die Häufigkeit des Vorkommens in Prozenten angiebt. Man erhält dann nämlich folgende Tabelle:

Gruppe.	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
A. Tierreich.	24 Proz.	22 Proz.	23 Proz.
B. Pflanzenreich.	20 "	21 "	20 "
C. Mineralreich.	11 "	9 "	10 "
D. Naturereignisse.	34 "	42 "	38 "
E. Zeiteinteilung.	6 "	9 "	7 "
F. u. H. Stadt.	43 "	44 "	43 "
G. Landschaft.	32 "	36 "	34 "
J. Thätigkeiten.	41 "	42 "	42 "
K. Raum- und Zahlgrößen.	42 "	42 "	42 "
L. Religiöses.	20 "	31 "	26 "
M. Soziales.	47 "	41 "	44 "
N. Sonstiges.	32 "	34 "	33 "

Diese Tabelle scheint darauf hinzudeuten, daß bei den Mädchen mehr brauchbare Vorstellungen als bei den Knaben vorkommen. Wenn dem wirklich so wäre, so hätte man eine für den Schulanfang jedenfalls recht bemerkenswerte Thatsache aufgefunden. Um sie genauer festzustellen, entnehmen wir der Haupttabelle folgende drei Gruppen:

a) Es kommt auf die Knaben die größere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen zc. bei folgenden Objekten:

1. Gase. 2. Eichhorn. 3. Schafherde. 4. Star. 5. Gans. 6. Henne.
7. Frosch. 8. Fisch. 9. Bienenstand. 10. Schnecke. 11. Birke. 12. Ahorn.
13. Haselnußstrauch. 14. Moos. 15. Sandgrube. 16. Steinbruch. 17. Bergwerk.
18. Uhr. 19. Himmelsgegenden. 20. Wohnung. 21. Zürcherplatz.
22. Hauptmarkt. 23. Rathaus. 24. Schreckenberg. 25. Brücke. 26. Wiese.
27. Ahrenfeld. 28. Schneelandschaft. 29. Kriegerdenkmal. 30. Feldarbeiten.
31. Viereck. 32. Kugel. 33. Zählen 1 bis 10. 34. Name und Stand des Vaters.
35. König. 36. Münzen. 37. Lautrichtiges Nachsprechen. 38. Gedicht auftragen.

b) Es kommt auf die Mädchen die größere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen zc. bei folgenden Objekten:

1. Ruckuck. 2. Lerche. 3. Schmetterling. 4. Fichte. 5. Kirschbaum.
6. Apfelbaum. 7. Heidelbeerstrauch. 8. Pilz. 9. Gewitter. 10. Nebel.
11. Wolken. 12. Graupeln. 13. Regenbogen. 14. Abendrot. 15. Mond-

phafen. 16. Sternhimmel. 17. Wochentage. 18. Jahreszeiten. 19. Buchholzer Straße. 20. Realgymnasium. 21. Bergkirche. 22. Rath. Kirche. 23. Bahnhof. 24. Post. 25. Vahls Nest. 26. Gärtnerei. 27. Markus-A. 28. Promenade. 29. Wäldchen. 30. Friedhof. 31. Pöhlberg. 32. Buchholz. 33. Frohnau. 34. Wiesenbad. 35. Geyersdorf. 36. Thal. 37. Fluß (Bach). 38. Teich. 39. Kartoffelfeld. 40. Dorf. 41. Wagenfahren. 42. Eisenbahnfahren. 43. Dreieck. 44. Würfel. 45. Kreis. 46. Gott. 47. Jesus. 48. Bibl. Geschichten. 49. Gebete und Lieder. 50. Gottesdienst. 51. Taufe. 52. Hochzeit. 53. Krankheit. 54. Märchen. 55. Ton nachsingen. 56. Lied singen.

c) Es kommt auf Knaben und Mädchen dieselbe Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen zc. bei folgenden Objekten:

1. Blumen. 2. Sonnenuntergang. 3. Galgenberg. 4. Wassermühle. 5. Springbrunnen. 6. Gartenarbeiten.

Hiernach ist es also so: Die Annaberger Mädchen zeigten sich den Knaben bei 56 Objekten überlegen, die Knaben den Mädchen bei 38 Objekten. Das sind 18 Objekte weniger als bei den Mädchen. Wir dürfen also wohl im allgemeinen sagen, daß die Annaberger Mädchen (in Rücksicht auf unsere 100 Objekte) vorstellungsreicher zur Schule kamen als die Knaben. Dem entsprechen in der That auch die Schulerfolge der letzten Jahre. Es ist diese Thatsache aber um so bemerkenswerter, als in Berlin sowohl, wie auch in Plauen, die Knaben den Mädchen im allgemeinen überlegen waren. Man ersieht daraus wieder einmal, wie falsch es wäre, wollte man die Ergebnisse eines Ortes oder einer Schule sofort für andere Orte und Schulen maßgebend sein lassen. Nein, wie wir oben bereits betont haben, so ist es: jeder Ort hat seine ganz besondern Eigentümlichkeiten und erfordert daher auch seine ganz besondere Behandlung.

Die zuletzt aufgeführten Gruppen bieten aber außer dem soeben festgestellten Hauptergebnisse des Beachtenswerten noch so viel, daß es sich wohl lohnt, eine etwas genauere Vergleichung derselben vorzunehmen. Beachtenswert ist es z. B., daß die Knaben sich den Mädchen bei fast allen dem Tierreiche entnommenen Objekten überlegen zeigen; ebenso fällt ihre Überlegenheit in den Gruppen C (Mineralreich) und M (Soziales) auf. Die Mädchen hingegen werden sehr entschieden durch ihre in den Gruppen D (Naturereignisse), E (Zeiteinteilung), G (Landschaft), ganz besonders aber L (Religiöses) hervortretende Überlegenheit gekennzeichnet.

Nur darf man auch innerhalb solcher Gruppen, bei denen die Überlegenheit des einen Geschlechts deutlich hervortritt, diejenigen Einzelobjekte nicht übersehen, für welche das andere Geschlecht sich trotzdem

stärker erweist. So zeigen sich z. B. die Mädchen in der Gruppe A (Tierreich) bei den Objekten Kuckuck, Lerche und Schmetterling überlegen, während die Knaben z. B. in der Gruppe G (Heimatliche Landschaft) für Brücke, Wiese, Ahrenfeld und Schneelandschaft ein ganz entschiedenes Übergewicht bekunden. Man sehe sich doch diese Einzelobjekte etwas genauer an und frage sich, wie es wohl komme, daß gerade bei ihnen Abweichungen stattfinden; man wird dann fast immer auf Verhältnisse stoßen, die höchst wertvolle Einblicke in die geistige Natur der Kinder gestatten. So muß es z. B. auffallen, daß sich die Knaben den Mädchen in 17 Fällen überlegen zeigen, in denen die Anzahl der überhaupt vorgefundenen brauchbaren Vorstellungen höchstens 20 Prozent beträgt, während für solche Vorstellungen bei den Mädchen überhaupt nur 8 Fälle von Überlegenheit vorkommen. Was bedeutet denn das? Auch Bartholomäi ist in den Berliner Ergebnissen etwas Ähnliches aufgefallen, wenn er bemerkt, daß die Knaben von den Mädchen namentlich dann öfter übertroffen wurden, wenn es sich um besonders häufig vorkommende Vorstellungen handelte. Machen wir wenigstens den Versuch, diese eigenartige Thatsache zu erklären.

Nimmt man an, was doch wohl nicht zu weit gehen heißt, daß die Gruppe der seltenern Vorstellungen später erworben wird als die Gruppe der häufigern, daß ihrer frühern Erwerbung also höchstwahrscheinlich Schwierigkeiten entgegentreten, die bei der Erwerbung der häufigern Vorstellungen nicht vorhanden sind, so deutet das jedenfalls darauf hin, daß die Fähigkeit, zu den bereits vorhandenen alten Vorstellungen neue zu erwerben, bei den Knaben nach und nach eine größere wird als bei den Mädchen. Denn wenn die große Mehrzahl der Mädchen sich in den häufiger auftretenden Vorstellungen, die nach unserer Annahme früher als die seltenern erworben werden, den Knaben überlegen zeigen, so kann ihr späteres Zurückbleiben hinter den Knaben doch nur durch eine Verlangsamung im Tempo ihrer geistigen Entwicklung erklärt werden, oder, was auf dasselbe hinausläufe, durch eine sich gleich bleibende Entwicklung der Mädchen neben einer beschleunigten Entwicklung der Knaben. Doch wie dem auch immer sein möge, jedenfalls bietet sich hier Gelegenheit, einen Blick in die geheimnisvolle Tiefe der Menschenseele zu thun und die ersten Spuren eines ganz allgemeinen gültigen Gesetzes aufzufinden, nach welchem jede höhern Zielen zustrebende Entwicklung anfangs langsam fortschreitet, vielleicht um so langsamer, je höher die ihr gesteckten Ziele sind.

Die Überlegenheit der Mädchen beim Eintritte in die Schule ist nach den Annaberger Erhebungen zwar eine Thatsache, allein es sind bereits Anzeichen vorhanden, daß diese Überlegenheit keinen Bestand haben wird. Das stimmt aber auch wieder mit den Erfahrungen in der hiesigen Bürgerschule überein. In den Elementarklassen sind nämlich bis jetzt die Knaben von den Mädchen in ihren Gesamtleistungen stets übertroffen worden; auch im zweiten und dritten Schuljahre ist das noch der Fall gewesen, obwohl schon nicht mehr in so hohem Grade als zuvor. Dagegen kündigte sich im vierten Schuljahre ein Gleichgewichtszustand an, der im fünften ganz deutlich hervortrat, um spätestens vom sechsten Schuljahre ab durch ein auf seiten der Knabenklassen mehr und mehr sich bemerkbar machendes Übergewicht abgelöst zu werden. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß dieses Übergewicht in allen Fächern vorhanden gewesen wäre. In den Gesamtleistungen nur trat es hervor.

Wir sind in der Lage, auf Grund der bei den Erhebungen gewonnenen Klassentabellen und in Verbindung mit den weiterhin geführten Individualitätenbüchern und Zensurtabellen nachzuweisen, daß obige Wahrnehmungen die Ergebnisse exacter Beobachtungen sind, soweit nämlich hier überhaupt von solchen die Rede sein kann. So verfügte z. B. Ostern 1884 jeder Knabe einer Elementarklasse der mittlern Volksschule durchschnittlich über 30,7, jedes Mädchen der zugehörigen Parallellasse über 36,7 brauchbare Vorstellungen. Am Ende des Schuljahrs (Ostern 1885) aber erhielt jeder Knabe der betreffenden Elementarklasse durchschnittlich die Hauptzensur 3,03 und jedes Mädchen die Hauptzensur 2,53 in den Fortschritten. Berechnet man nun mit Hilfe der für die Vorstellungen gefundenen Zahlen aus der Zensur der Knaben die der Mädchen, so kommt

$$36,7 : 30,7 = 3,03 : x$$
$$x = \frac{30,7 : 3,03}{36,7} = 2,535;$$

also ein bis auf 0,005 mit der wirklichen Durchschnittszensur übereinstimmender Quotient. Fügen wir noch hinzu, daß die Durchschnittszensuren für Fortschritte Ostern 1885 in den ebenfalls der mittlern Volksschule angehörenden Knabenklassen für das zweite, dritte und vierte Schuljahr beziehentlich 2,76; 2,65 und 2,52 waren, die für die Mädchenparallellassen aber 2,44; 2,61 und 2,65, so dürften diese Angaben genügen, der Meinung zu begegnen, als ob unsere Wahrnehmungen etwas rein Zufälliges seien.

Übrigens wird durch die vorstehenden Angaben zugleich der Zusammenhang berührt, der zwischen der durchschnittlichen Anzahl der brauchbaren Vorstellungen und der Durchschnittszensur für Fortschritte besteht. Man erfährt nämlich, daß die Fortschritte der Kinder zweier Gruppen (Schulklassen) während des ersten Schuljahrs nahezu in demselben Verhältnisse stehen, wie die Anzahl der den Kindern eigentümlichen brauchbaren Vorstellungen zc.

Will man dafür behufs größerer Übersichtlichkeit eine mathematische Formel in Anwendung bringen, so steht dem gewiß nichts entgegen. Nur darf man nicht außer acht lassen, daß durch die Art unserer Zensurierung, nach welcher die höhern Zensurgrade durch kleinere Zahlen ausgedrückt werden, das Verhältniß der Fortschritte gegenüber dem Verhältnisse der Vorstellungsmengen zc. als ein umgekehrtes zu behandeln ist.

Bezeichnet man also die Anzahl der Vorstellungen zc. (den Gedankenkreis) des einzelnen Knaben durch gk , die des einzelnen Mädchens durch gm , die Fortschritte beider entsprechend mit fk und fm , so darf die Quotientengleichung gesetzt werden

$$gk : gm = fm : fk$$

welche sich bekanntlich in die Produktengleichung

$$gk \cdot fk = gm \cdot fm$$

überführen läßt. Will man hieraus aber Gleichungen für zwei Gruppen (Schulklassen) ableiten, so geht das auch, sofern man sich nur daran erinnert, daß in diesem Falle eine Summierung der Vorstellungen und Fortschritte für alle Kinder eintreten muß. Bedeutet also S in jedem Falle die betreffende Summe, so bekommt man

$$Sgk : Sgm = Sfm : Sfk$$

$$\text{und } Sgk \cdot Sfk = Sgm \cdot Sfm;$$

d. h. das Produkt aus Vorstellungs- und Fortschrittssumme einer Knabenklasse ist im allgemeinen gleich dem entsprechenden Produkte einer Mädchenklasse.

Es kann dieses Resultat nicht überraschen, sobald man sich daran erinnert, wie im ersten Abschnitte dieses Kapitels bereits gefunden wurde, daß die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen dreier Kinder sich ebenso zu einander verhält, wie die Fortschritte derselben während der beiden ersten Schuljahre. Was dort für einzelne Schulkinder gefunden wurde, ist hier für ganze Schulklassen als gültig nachgewiesen worden.

Einzelne der von uns gefundenen Ergebnisse bereiten insofern Überraschungen, als sie üblichen Annahmen widerstreiten. So ist es jedenfalls

richtig, daß unter den aufgeführten Raumgrößen das Dreieck die einfachste, die Kugel die am wenigsten einfache ist. Gleichwohl wurden die annehmbaren Kugelvorfstellungen viel zahlreicher angetroffen als die vom Dreieck. Das Dreieck stand in dieser Beziehung auch hinter dem Viereck zurück, dieses wieder hinter dem Kreise und Würfel. Die Kugel aber übertraf sie alle! Ist das nicht ein treffendes Beispiel, um zur Vorsicht bei Anwendung pädagogischer Imperative zu mahnen? „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!“ lautet einer davon; hier aber erweist sich derselbe als Irrlicht. Und was folgt doch daraus für die Raumlehre (Geometrie)? Die Raumlehre muß vom Körper, also dem Zusammengesetzten, ausgehen, wenn sie Anknüpfungspunkte in der Kindesseele finden will! Überhaupt aber: Das psychologisch Nahe fällt nicht immer zusammen mit dem räumlich Einfachen!

Die Raumgrößen zeigen übrigens auch noch eine andere Eigentümlichkeit. Bei dreien, Dreieck, Würfel und Kreis, erweisen sich die Mädchen den Knaben überlegen, beim Würfel sogar um 13 Prozent. Beim Viereck beträgt der Unterschied noch 1 Prozent, und erst bei der Kugel treten die Knaben mit einem Mehr von 5 Prozent auf. Das ist insofern bemerkenswert, als man die Raumlehre gewöhnlich als besonderes Gebiet der Knaben betrachtet, wohl gar die Meinung hegt, daß die Mädchen nichts oder nicht viel davon begreifen würden, wenn man sie darin unterrichten wollte.

Ähnlichen Überraschungen würden wir noch in einer ziemlich Anzahl anderer Thatfachen, auf die wir indessen nicht weiter eingehen, weil sie sich alle leicht aus den mitgeteilten Tabellen und Gruppierungen herausfinden lassen, begegnen.

Dem allen fügen wir aber schließlich noch die Durchschnittszahlen der Gesamtergebnisse der Annaberger Erhebungen hinzu. Dieselben wurden gewonnen, indem wir alle Einzelergebnisse addierten und durch die Kinderzahl dividierten. Es ergab sich dabei, daß die durchschnittliche Anzahl brauchbarer Vorstellungen zc. betrug:

a) bei den Knaben = 30,8;

b) bei den Mädchen = 32,9;

c) bei beiden zusammen = 31,9.

Übersetzen wir diese wenigen „trockenen“ Zahlen, so sagen sie uns: In Annaberg kamen die Mädchen durchschnittlich vorstellungreicher als die Knaben zur Schule, alle Annaberger Kinder aber verfügten über verhältnismäßig wenig brauchbare Vorstellungen.

Das darf zunächst nur in Bezug auf die letzten fünf Jahre gesagt werden. Aber wird es nicht auch für die nächstfolgenden fünf Jahre und über dieselben hinaus Geltung behalten? Wir glauben das ganz bestimmt annehmen zu dürfen. Und so hätten wir denn eine wichtige Konstante für den Gedankenkreis der in die Schule eintretenden Annaberger Kinder ermittelt.

Wir sind damit am Ende unserer psychologisch-statistischen Untersuchungen angelangt. Allerdings an einem Ende, welches nur wieder der Ausgangspunkt für nicht wenige neue zur Schulpraxis in engster Beziehung stehende Arbeiten ist. Denn haben uns die Untersuchungen gezeigt, was bei den Annaberger Kindern vorhanden ist und was ihnen noch fehlt, haben sie also einerseits auf die rechten Anknüpfungspunkte hingewiesen und anderseits die auszufüllenden Lücken gekennzeichnet, so ist damit gewiß die naturgemäße Grundlage für den ersten Schulunterricht gewonnen, und es kann sich weiterhin nur darum handeln, auf derselben richtig weiterzubauen. Mit andern Worten: In den Ergebnissen unserer psychologisch-statistischen Erhebungen haben sehr wichtige, vielleicht die wichtigsten Lehrplan-Vorarbeiten für die ersten Schuljahre ihren Abschluß gefunden. Bei Ausarbeitung der Lehrpläne selbst werden diese Ergebnisse daher die Führerschaft mit zu übernehmen haben.

Hierüber noch eine kurze Bemerkung. Wenn man aus den vorstehenden Darlegungen schließen wollte, es solle nun mit den statistischen Erhebungen für immer abgeschlossen werden, so stimmte das keineswegs mit unsern Ansichten überein. Denn neben der Grundlage für den Lehrplan bieten diese Erhebungen doch auch immer wieder eine wertvolle Grundlage für die Beurteilung der Individualität der Kinder. Und so sind denn tatsächlich hier in Annaberg die Untersuchungen auch dann noch fortgeführt worden, als der Lehrplan bereits gewonnen war. Das aber soll auch weiterhin alljährlich zu Ostern geschehen. Allerdings nicht in demselben Umfange wie während der ersten fünf Jahre. Von den 100 Vorstellungen zc. sind vielmehr nur diejenigen 30 Vorstellungen zc. ausgewählt worden, welche wir als die bemerkenswertesten zufolge ihres Vorkommens bei unsern Kindern glaubten betrachten zu müssen. Nämlich folgende:

1. Gase. 6. Henne. 9. Frosch. 12. Schmetterling. 15. Fichte. 20. Blumen. 27. Gewitter. 31. Regenbogen. 34. Mondphasen. 37. Wochentage. 40. Wohnung. 47. Rathaus. 49. Bahnhof. 54. Stadtwäldchen. 56. Pöhlberg. 59. Buchholz. 60. Frohnau. 65. Brücke. 67. Leich.

70. Kartoffelfeld. 71. Schneelandschaft. 77. Feldarbeiten. 81. Würfel.
84. Zählen von 1 bis 10. 85. Gott. 86. Jesus Christus. 90. Taufe.
92. Name und Stand des Vaters. 94. Münzen. 95. Krankheiten.⁶⁷⁾

c) Die Erhebungen in Rücksicht auf den Lehrplan für den
ersten Schulunterricht.

Der hier folgende Abschnitt soll nicht den Lehrplan selbst bringen, sondern nur die wichtigsten Gesichtspunkte aufstellen, nach denen bei Ausarbeitung desselben zu verfahren ist, sobald die Ergebnisse der psychologisch-statistischen Erhebungen geordnet vorliegen.⁶⁸⁾

Obenan steht natürlich die Forderung: der Lehrplan hat sich hinsichtlich seiner Anlage und Ausführung allenthalben dem obersten Erziehungswerke unterzuordnen. Was die Anlage betrifft, so ist dieselbe durch die im vierten Kapitel angestellten Untersuchungen bereits hinlänglich gekennzeichnet worden, so daß wir hier nur auf dieselben zurückzuverweisen brauchen. Es zerfallen aber nach jenen Untersuchungen die Hauptfächer des Schulunterrichts in solche der Teilnahme und solche der Erkenntnis, entsprechend den beiden Hauptquellen, aus denen die Vorstellungen überhaupt hervorgehen. Auf jeder Seite giebt es ein Sachgebiet, dem sich weiterhin Zeichen und Formen behandelnde Fächer anschließen, bis zuletzt noch einige beiden Reihen der Unterrichtsfächer zugleich angehörende Fächer (Geographie, Turnen und technische Beschäftigungen) übrig bleiben. Da die Ergebnisse der Analyse des kindlichen Gedankenkreises aber in erster Linie für die Sachgebiete von Bedeutung sind, so werden wir hier selbstverständlich auch auf diese vorwiegend Bezug zu nehmen haben.

Eine grundlegende Entscheidung in Rücksicht auf die Sachgebiete liegt bereits vor. Dasjenige Sachgebiet nämlich, welches sich den Interessen der Teilnahme am engsten anschließt, hat den Vorrang vor demjenigen, welches zu den Interessen der Erkenntnis in näherer Beziehung steht, zu erhalten. Die Führerschaft gebührt also den geschichtlichen

⁶⁷⁾ Es war dem Verfasser eine besondere Freude, als er Pfingsten 1890 bei einem Besuche der Übungsschule des Päd. Seminars zu Jena erfuhr, daß man auch in dieser das Schuljahr mit einer umfassenden Analyse des kindlichen Gedankenkreises (im Sinne von Seite 55 ff. dieses Buches) begonnen habe.

⁶⁸⁾ Die Mitteilung des Lehrplans bleibt einer ausführlicheren Schrift vorbehalten, die, so hoffen wir nunmehr, sicher binnen Jahresfrist in zwei Abteilungen (für das erste und zweite Schuljahr) erscheinen dürfte.

Fächern und die naturkundlichen haben sich ihnen unterzuordnen. Das soll indessen keineswegs heißen, daß sie ihre Selbständigkeit aufgeben müßten. Denn selbständig hat jedes Unterrichtsfach zu bleiben, wenn es seine spezielle Aufgabe lösen soll. Nur darf die Mannigfaltigkeit, die hierdurch entsteht, das Streben nach einer höhern Einheit niemals vermissen lassen. Welches diese höhere Einheit aber sei? Keine andere, als die durch den obersten Erziehungszweck selbst gegebene: der sittlich-religiöse Charakter! — Da der Zögling ein solcher Charakter werden soll, und die Charakterbildung mit der Bildung des Gedankenkreises anhebt, so erscheint also der Gedankenkreis des Zöglings als das eigentliche Centrum, auf welches das Viele immer wieder zurückbezogen werden muß, wenn die wahre höhere Einheit erreicht werden soll. —

Wir werden sonach auf den kindlichen Gedankenkreis, von dem wir ausgingen, hier wieder zurückverwiesen: derselbe hat für uns also die Bedeutung eines Ausgangs- und Zielpunktes zugleich. So muß es aber auch richtig sein, den Inhalt des kindlichen Gedankenkreises bestimmend auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes einwirken zu lassen. Nur dasjenige, wofür sich im kindlichen Gedankenkreise genügende Anknüpfungspunkte vorfinden, darunter vor allem das, was dem sittlich-religiösen Standpunkte des Kindes entspricht, ist heranzuziehen. Denn nur so allein kann das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts, das gleichschwebende, vielseitige Interesse, dieses notwendige Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, erreicht werden. Deshalb nämlich, weil der enge Zusammenhang des Unterrichtsstoffes mit dem Inhalte des Gedankenkreises lebhaftere Apperzeptionen zur Folge hat und diese, wie wir im dritten Kapitel gesehen haben, allein zu einem lebhaften und anhaltenden Interesse zu führen vermögen. Je tiefer und nachhaltiger das Interesse aber, desto besser. Daher besteht die besondere Aufgabe noch darin, aus der Fülle von Stoffen, für die es voraussichtlich Anknüpfungspunkte im Gedankenkreise giebt, diejenigen zu ermitteln, welche das kindliche Interesse sofort, voll und ganz in Anspruch nehmen. Als solche Stoffe erweisen sich aber vor allem gute, der jedesmaligen Geistesstufe angemessene Erzählungen. Daß diese außer in Rücksicht auf den kindlichen Gedankenkreis auch mit Beziehung auf den obersten Erziehungszweck auszuwählen sind, ist selbstverständlich.

Damit wäre eigentlich schon ausgesprochen, daß es keine bessern Stoffe für den Schulunterricht geben kann, als die Biblischen Geschichten. Es fragt sich nur, ob der kindliche Gedankenkreis auch alle

zu deren fruchtbringender Behandlung (denn an eine andere darf doch bei diesen Stoffen am allerwenigsten gedacht werden) nötigen apperzipierenden Vorstellungen besitz.

Unsere Erhebungen geben auch darüber Aufschluß. Wir heben gleich die bemerkenswerteste Thatsache hervor: Nur 23 Prozent der Kinder verfügten über brauchbare religiöse Vorstellungen, also noch 6 Prozent weniger als für alle Vorstellungen zusammen durchschnittlich in Ansatz zu bringen waren. Darf man da nicht behaupten, daß ein sofortiges Auftreten der Biblischen Geschichten ein pädagogischer Fehler wäre? Ganz gewiß! Was aber dann, wenn man die Erzählstoffe nicht missen will? Und wenn man zugleich daran festhält, daß für die Kinder doch eben nur das Beste gut genug ist? In der That, da gilt es, sich recht klar zu werden, um keinen Mißgriff zu thun.

Es ist hier zwar nicht der Ort, darüber eingehendere Untersuchungen anzustellen. Aber eins möchten wir doch nicht unterlassen: den Leser auf Willmanns überzeugende Darlegungen aufmerksam machen.⁵⁹⁾ Willmann stellt die Forderungen auf, welchen eine Erzählung genügen muß, um eine echte Jugenderzählung zu sein. In einer von ihm gegebenen Zusammenfassung heißt es:⁶⁰⁾ „Fünf Forderungen sind es demnach, die wir an eine echte Jugenderzählung zu stellen haben: sie sei wahrhaft kindlich, das ist einfältiglich und phantasiereich zugleich; sie sei sittlich bildend in dem Sinne, daß sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urtheil billigend oder mißbilligend herausfordern; sie sei lehrreich, biete Anknüpfung zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne“. So fordert also Willmann Stoffe, welche klassisch und volkstümlich zugleich, sich dem Geisteszustande des Kindes eng anschließen und dabei sittlich veredelnd auf die jungen Seelen wirken. Besitzen wir wohl solche Stoffe? Besitzen wir insbesondere Stoffe, welche dem Umstande, daß bei Kindern im ersten Schuljahre die freie Einbildungskraft noch vorherrscht, sodaß ihre Denkweise eine vorwiegend phantasiemäßige ist, in rechter Weise entsprechen? Gott sei Dank! wir besitzen sie. „Die Jugenderzählung nun,

⁵⁹⁾ Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886.

⁶⁰⁾ Ebendasselbst, Seite 24.

die man bei Annahme der ausgesprochenen Grundsätze unbedenklich zum Ausgangspunkte alles weitern machen wird, ist das Märchen, d. h. das volkstümliche, Grimmsche Märchen.“⁶¹⁾ Und so stehen wir denn nicht an, die Märchen als die für den Schulanfang geeignetsten Erzählstoffe nach wie vor aufs wärmste zu empfehlen.

Also doch auch Märchen! wird man uns entgegenhalten. Nun, wir meinen, daß es hier lediglich darauf ankomme, wie man die Frage beantworte: Sollen die Biblischen Geschichten sofort oder erst später im Unterrichte auftreten? Ist man für sofortiges Auftreten, dann fallen die Märchen, denn eine Behandlung derselben neben den Biblischen Geschichten würde das Kind ablenken, zerstreuen; hält man aber ein späteres Auftreten der Biblischen Geschichten aus pädagogischen Gründen für richtig, so muß man sich für die Märchen entscheiden, wenn man während der ersten Zeit nicht auf klassische Erzählungen überhaupt verzichten will.

Um die Berechtigung der Märchen ist seiner Zeit heftig gekämpft worden und ein Name besonders ist es, der mit dem „Märchenstreite“ eng verknüpft ist: der Name Ziller. Ob wir hier Zillers Forderungen in ihrem vollen Umfange etwa vertreten wollen? Das ist durchaus nicht unsere Absicht. Denn in dem Umfange wie bei Ziller und nach ihm bei Rein möchten wir die Märchen nicht herangezogen wissen. Folgende vier Märchen, so meinen wir, genügen für das erste Schuljahr vollständig: Die sieben Geißlein; Rotkäppchen; Fundevogel; die Sternthaler. Denn diese Märchen sind so ausgewählt und angeordnet, daß in ihnen alle Interessen der Teilnahme in aufsteigender Linie gleichmäßig berücksichtigt werden. Während durch das erste Märchen dem sympathetischen Interesse reiche Nahrung zugeführt wird, erweitert sich der Interessentkreis im zweiten und dritten Märchen, worin namentlich das soziale Interesse Berücksichtigung findet, mehr und mehr, um schließlich im vierten Märchen seinen Höhepunkt in der Betonung des religiösen Interesses zu erreichen. Und das ist ja auch die richtige pädagogische Stufenleiter, um zu Gott, dem lieben Vater aller Menschen, zu gelangen: Eltern-, Kindes- und Geschwisterliebe, treue Freundschaft, Menschenliebe überhaupt. Unsere vier Märchen bieten sie dar, und wir legen nicht wenig Gewicht darauf, daß das Märchen „die Sternthaler“ nicht (wie bei Ziller und Rein) an den Anfang, sondern

⁶¹⁾ Willmann a. a. O. Seite 24.

an das Ende der Reihe gestellt werde. Wenn alle Menschen das Kind verlassen, einer verläßt es nicht: der Vater im Himmel. Das ist nach beiden Seiten hin die höchste Steigerung, und diese darf man aus psychologischen Gründen nicht vorwegnehmen.⁶²⁾

Wir sind nach den soeben gegebenen Darlegungen (entgegen Ziller und Rein) sozusagen für einen beschränkten Märchenunterricht. Was wir von demselben aber noch im besondern erwarten, dazu noch einige Bemerkungen. Der Märchenunterricht soll nämlich nach unserer Auffassung eine doppelte Aufgabe lösen: er soll nicht nur dem Kinde die ersten geeigneten Gefinnungsstoffe zuführen, sondern er soll demselben auch zwei wichtige und notwendige Fertigkeiten, das Auffassen und Wiedererzählen geschichtlicher Stoffe, erwerben helfen. Diese Fertigkeiten besitzen die Kinder noch nicht. Besonders auch deshalb nicht, weil sie anfangs mit vielen sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Sie müssen sich diese Fertigkeiten aber noch vor dem Auftreten der Biblischen Geschichten bis zu einem gewissen Grade erwerben, wenn man nicht will — und das kann und darf man eben nicht wollen — daß sie an den Biblischen Geschichten, unsern kostbarsten Unterrichtsstoffen, selbst die ersten, meist mißlingenden Versuche machen. An den Märchen soll sich also das Kind im Erzählen üben, und es wird das gewiß auch gern thun, denn es erzählt gern, und die Märchen sind ein Stoff, dem es großes Interesse, die beste Hilfe fürs Erzählen, entgegenbringt.

Wir meinen, daß unsere vier Märchen während des Sommerhalbjahrs in diesem Sinne eingehend genug behandelt werden können. Mit Eintritt des Winterhalbjahrs kommen dann die Biblischen Geschichten an die Reihe. Welche das aber sein werden? Unsere Ergebnisse deuten bestimmt genug darauf hin, daß es Biblische Geschichten des Neuen

⁶²⁾ Es wäre das, wie wir schon in der ersten Auflage bemerkten, ein Differenzpunkt zwischen unserer und der Ziller-Reinschen Auffassung. Wir haben unsere Auffassung, wenn auch nur kurz, andeutungsweise, aus der Sache selbst abgeleitet. Bei Rein vermissen wir immer noch die Begründung, weshalb er gerade seine bekannten 12 Märchen auswählte und weshalb er sie in der im „ersten Schuljahre“ vorliegenden Reihenfolge giebt. Es wäre sehr zu wünschen, daß diese Begründung bald erfolgte, denn so lange sie fehlt, scheinen Auswahl und Anordnung der Märchen willkürliche zu sein. So könnte auch leicht jemand behaupten, bei Rein seien die Märchen lediglich nach äußerlichen Gesichtspunkten angeordnet, nämlich im Anschlusse an seine „Naturkunde“ (das ist das anderwärts „Anschauungsunterricht“ genannte Fach). Wären aber wirklich solche außerhalb liegende Gesichtspunkte maßgebend gewesen, dann würde doch, strenggenommen, der Gefinnungsunterricht zum Anhängsel des naturkundlichen Unterrichts herabsinken. Und was dann weiter?

Testaments, solche, deren Mittelpunkt das Jesuskind, der Jesusknabe, der liebe Heiland ist, sein müssen. Auch sorgt ja unser kirchliches Leben, das in Schule und Haus durch vieles dem Kinde nahtritt, bereits mit dafür, daß die erforderlichen Apperzeptionshilfen im Gedankenkreise des Kindes vorhanden sind. Und so fragt es sich nur noch, wieviele und welche Geschichten des Neuen Testaments ausgewählt werden sollen. Wir dürfen uns hier kurz fassen. Und so empfehlen wir denn folgende Reihe: Die Geburt Jesu. Die drei Weisen aus dem Morgenlande. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Die Hochzeit zu Kana. Der Jüngling zu Nain. Jesu Einzug in Jerusalem. Jesu Gefangennahme. Jesu Verurteilung. Jesu Kreuzestod. Jesu Begräbnis. (Die vier letzten Geschichten mit angemessener Stoffauswahl.) Hinzufügen aber wollen wir gleich hier, daß eine fruchtbare Behandlung dieser im engen Anschlusse an das Kirchenjahr auftretenden Biblischen Geschichten in den Annaberger Bürgerschulen sich stets als ausführbar erwiesen hat, und daß wir infolgedessen bessere Erzählstoffe als diese Geschichten für das erste Schuljahr überhaupt nicht kennen.

Wir unterscheiden, wie sich aus vorstehenden Darlegungen ergibt, für das erste Schuljahr, kurz gesagt, eine profane und religiöse Reihe geschichtlicher Stoffe, nämlich Märchen und Biblische Geschichten. Dieselben sind nacheinander (also nicht nebeneinander) zu behandeln und sollen in erster Linie die Interessen der Teilnahme fördern. Das schließt zwar keineswegs aus, daß sie auch den Interessen der Erkenntnis dienen; diese aber sollen doch hauptsächlich durch den Anschauungsunterricht die gebührende Berücksichtigung finden. Und so kommen wir denn zu dem andern Hauptstamme des Sachunterrichts im ersten Schuljahre. Denn was wir hier Anschauungsunterricht nennen, das ist (wie schon oben erwähnt wurde) der erste Schulunterricht auf seiten des Erkenntnisgebietes (vergleiche das Schema S. 36), also im wesentlichen der Anfang der Naturkunde (und Erdkunde). Mag der Name „Anschauungsunterricht“ auch kein glücklicher sein; andere Namen, die man dafür gesetzt hat, sind es ebensowenig. Ganz ohne Berechtigung aber ist der Name gewiß insofern nicht, als in dem Unterrichtsfache, welches er bezeichnet, die unmittelbare Anschauung sicher mehr und in vielseitigerer Weise als in den übrigen Fächern in Anspruch genommen wird. Doch wollen wir darauf nicht gerade großes Gewicht legen. Denn die Hauptsache bleibt doch, daß man dem Anschauungsunterrichte ein bestimmtes Sachgebiet zuweist, und dieses haben wir gethan.

Wie gestaltet sich aber die Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Anschauungsunterricht unter Berücksichtigung der Annaberger Untersuchungen im einzelnen? Hierüber folgendes.

Der Anschauungsunterricht ist dasjenige Unterrichtsfach, welches vorwiegend (also nicht ausschließlich) die Interessen der Erkenntnis zu pflegen hat. Er tritt sonach als notwendige Ergänzung des Märchenunterrichts und des Biblischen Geschichtsunterrichts auf. Wir haben nun bereits oben betont, daß jedem Fache, weil es eine besondere Aufgabe zu lösen habe, zwar eine gewisse Selbständigkeit zukomme, daß aber alle Fächer zusammen nach einer höhern, in der werdenden Person des Zöglings zu findenden Einheit zu streben haben. Die Erreichung dieser Einheit nun wird wesentlich durch eine unter den Unterrichtsfächern selbst bestehende Einheitlichkeit gesichert. Und so dürfen die beiden Sachunterrichtsgebiete, unbeschadet ihrer Selbständigkeit, nicht unabhängig von einander bleiben; es müssen vielmehr die mannigfachsten Beziehungen zwischen denselben dadurch hergestellt werden, daß man zu dem einen Unterrichtsfache die notwendige Ergänzung fortgesetzt in dem andern sucht. Ist das aber auch praktisch ausführbar? Allerdings! und wir wollen nicht unterlassen, dafür gleich noch einige Fingerzeige zu geben.

Eins der wirksamsten Mittel, eine Verbindung unter den einzelnen Unterrichtsfächern herzustellen, ist die gleichzeitige Behandlung derjenigen Stoffe, welche in Beziehung zu einander gesetzt werden sollen. Denn diese gleichzeitige Behandlung bietet den Vorteil einer leichtern Anknüpfung, weil jeder der verwandten Stoffe noch im Vordergrund des Bewußtseins steht und so rasch und sicher reproduziert werden kann. Dann aber befriedigt die gleichzeitige Behandlung das Bedürfnis des kindlichen Geistes nach Ergänzung und Vollenbung einer angefangenen Gedankenreihe. Mit andern Worten: Die gleichzeitige Behandlung der in Beziehung zu einander stehenden Stoffe beider Sachgebiete fördert die in Rücksicht auf die Objekte sowohl, als auch die in Rücksicht auf das Subjekt zu erstrebende Einheit.

Daß hieraus für die Stoffauswahl und Stoffverteilung Schwierigkeiten entstehen, ist zuzugeben. Aber wo wäre eine gute Sache jemals mühelos erreicht worden? Die Schwierigkeiten dürfen eben nicht abschrecken, die Lösung des Problems, welches die „Konzentrationsidee“ (mit dieser haben wir es hier zu thun) in sich schließt, immer und immer wieder zu versuchen. Endlich muß es doch gelingen, und zwar, so hoffen wir, gelingen, ohne daß man das Bestehende frisch und frei über Bord

wirkt. Denn dieses Bestehende hat zum mindesten eine historische Berechtigung: es ist das Gewordene, das Produkt eines langen Entwicklungsprozesses, dem das Streben nach Vollkommenheit als treibende Kraft innewohnt.

Noch ein Punkt ist es, den wir an dieser Stelle nicht unberücksichtigt lassen wollen. Die Schwierigkeiten, auf welche man bei der Stoffauswahl und Stoffverteilung stößt, werden dadurch wesentlich verringert, daß man einem der beiden Sachunterrichtsfächer die Führerschaft zugesteht. Aus Gründen, die wiederholt dargelegt worden sind, muß dieses Fach aber die Biblische Geschichte, d. h. der Religionsunterricht sein. Der Religionsunterricht also tritt von der Zeit ab, in welcher die erste Biblische Geschichte behandelt wird, in den Mittelpunkt des Schulunterrichts und wählt, ohne Rücksicht auf die übrigen Fächer, zuerst seine Stoffe aus. Erst nachdem dieses geschehen, kommt (im ersten und zweiten Schuljahre) der Anschauungsunterricht an die Reihe, um seine Stoffe in Unterordnung unter die bereits ausgewählten religiösen Stoffe festzustellen. Doch soll das keineswegs ausschließen, daß auch der Anschauungsunterricht einen seiner besondern Natur entsprechenden, geordneten Gang erhält, selbst dann nicht, wenn die oben hervorgehobenen Schwierigkeiten dadurch bedeutend erhöht werden sollten.

Sind die Stoffe für die Sachgebiete ausgewählt, so besitzt man durch sie zugleich die Stoffe für alle übrigen Unterrichtsfächer: Deutsche Sprache, Gesang, Rechnen und Zeichnen. Denn die Selbstständigkeit dieser Fächer hat sich lediglich auf Zeichnen und Formen zu erstrecken, ist also eine mehr formale.

Somit würde denn als leitender Gesichtspunkt dieser zu gelten haben: Der Religionsunterricht steht obenan, wählt seine Stoffe zuerst aus und wirkt bestimmend auf Stoffauswahl und Stoffanordnung des Anschauungsunterrichts, ohne aber den an und für sich geordneten Gang des letztern zu beeinträchtigen. Beide Sachunterrichtsfächer bestimmen gemeinsam die in den übrigen Fächern auftretenden Sachgebiete.

Und nun noch einmal zu unsern Erhebungen zurück. Die denselben zu Grunde gelegten Vorstellungen zc. berücksichtigen wohl alle Unterrichtsgruppen, die beim Anschauungsunterrichte der beiden ersten Schuljahre überhaupt in Betracht kommen können. Die Ergebnisse aber zeigen, in welchem Umfange die Objektgruppen sowohl, als auch die einzelnen Objekte von den Kindern zu brauchbaren Vorstellungen bereits verarbeitet worden

sind. Da dürfte es sich denn empfehlen, im allgemeinen folgendes festzuhalten. Die am häufigsten vorkommenden Vorstellungen werden schon während des ersten Schuljahres als wertvolle Apperzeptionshilfen herangezogen, die seltener vorkommenden Vorstellungen hingegen durch fleißiges Beobachten der zugehörigen Objekte während des ersten Schuljahres so weit vervollkommen, daß im zweiten Schuljahre alle Vorstellungen zur Verfügung stehen. Welche Vorstellungen in jedem dieser beiden Fälle aber nur gemeint sein können, das sagt die Haupttabelle auf Seite 64 f.

Mit diesen Bemerkungen schloß die erste Auflage des vorliegenden Schriftchens; nur noch ein kurzer Hinweis auf die während des Sommerhalbjahres im ersten Schuljahre zu behandelnden Stoffe der beiden Sachgebiete folgte. Das hat aber vielen Lesern nicht recht gefallen wollen, und nicht wenige derselben haben wiederholt den Wunsch ausgesprochen, es möchte in einer neuen Auflage ein vollständiger Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahres auf Grund der Annaberger Erhebungen gegeben werden. Wir kommen diesem Wunsche jetzt nach, indem wir in einem neunten Kapitel einen solchen Stoffplan darbieten.

9. Kapitel.

Stoffplan für das erste Schuljahr.

Um den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen, nehmen wir für das ganze Schuljahr 40 volle Schulwochen an und lassen davon 18 auf das Sommer- und 22 auf das Winterhalbjahr fallen. Die 18 Wochen des Sommerhalbjahres werden zweckmäßig in drei kleinere Abschnitte zu je 6 Wochen, die 22 Wochen des Winterhalbjahres in drei Abschnitte zu 6, 6 und 10 Wochen zerlegt. Der letzte größere Abschnitt am Ende des Schuljahres beginnt in der Regel unmittelbar nach den Weihnachtsferien und reicht bis zu den Osterprüfungen. Er zählt oft mehr als 10 Wochen und gestattet dann entweder eine eingehendere Behandlung der ihm zufallenden Stoffe oder zweckmäßige Wiederholungen.

Um möglichst deutlich hervortreten zu lassen, wie wir uns die gleichzeitige Behandlung verwandter Stoffe denken, erstrecken sich die Angaben auch auf die Memorierstoffe (Gebete, Sprüche, Verschen), Lieder und Zeichenübungen.

Vorf.	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
1.	<p>—</p> <p>Gebet: Du lieber Gott, ich bitte dich, ein frommes Kind laß werden mich! Amen.</p> <p>Lied: Kommt ein Vogel geflogen, setzt sich nieder auf mein Fuß, hat ein' Zettel im Schnabel, von der Mama einen Gruß.</p>	<p>In der Schule. a. Name des Kindes. (Vorname, Familienname, beide vereint.) Sitzordnung. b. Körperhaltung. Bewegungen (Ordnungsübungen) zur Unterstützung der Schulordnung, Weckung der Aufmerksamkeit x. c. Wochentage. Schulzeit.</p>
2.	<p>—</p> <p>Gebet: Wie vorher.</p> <p>Lied: Lieber Vogel, flieg' weiter, nimm ein' Gruß mit und ein' Kuß; denn ich kann dich nicht begleiten, weil ich hier bleiben muß.</p>	<p>Im Schulzimmer. a. Weiterführung der Ordnungsübungen. Regelung des Kommens und Gehens der Kinder. b. Lehrmittel, welche die Kinder mitzubringen haben: Tafel, Stift, Schwamm. c. Wie dieselben beschaffen sein sollen.</p> <p>Zeichnen: Stifte (Striche in verschiedenen Lagen).</p>
3.	<p>Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein.</p> <p>1. Abschnitt: Es war einmal eine alte Geiß — machte sich getrost auf den Weg.</p> <p>Gebet: Überall auf unsern Wegen, Gott, begleite uns dein Segen! Amen.</p> <p>Lied: Wie vorher (beide Strophen).</p>	<p>Auf dem Schulwege. a. Name des Lehrers. Name und Stand des Vaters. b. Lage der Wohnung des Kindes. c. Der Schulweg. Verhalten des Kindes auf dem Schulwege (gegen Menschen, Tiere und Gegenstände).</p> <p>Zeichnen: Briefe (Strichverbindungen).</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
4.	<p>Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein.</p> <p>2. Abschnitt: Es dauerte nicht lange — und machte ihm die Pfote weiß.</p> <p>Gebet: Wie vorher.</p> <p>Lied: Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh, und wenn sie auch recht lustig sind, dann machen's alle so! Dann machen's alle so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Fuchs, du hast die Gans gestohlen.)</p>	<p>Zu Hause. a. Des Kindes Wohnung: Wohnstube, Schlafstube, Küche.</p> <p>b. Name und Gebrauch der wichtigsten Gegenstände darin.</p> <p>c. Hausleben des Kindes. Was am Morgen, Mittag und Abend zu Hause vorgenommen wird. Der Schmuck des Hauses: Bilder, Blumen u. s. w. Hausnuss.</p> <p>Zeichnen: Fenster. Tische. Stuhl.</p>
5.	<p>Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein.</p> <p>3. Abschnitt: Nun ging der Bösewicht — und fing an einzuschlafen.</p> <p>Gebet: Guter Vater im Himmel du, meine Augen fallen zu; will mich in mein Bettchen legen, gib nur du mir deinen Segen. Lieber Gott, das bitt' ich dich, bleib' bei mir, hab' acht auf mich. Amen. (Hey.)</p> <p>Lied: Wenn die Kinder artig sind.</p>	<p>Im Garten. a. Vorbereitung des ersten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon vom Garten wissen.</p> <p>b. Erster Gang in den Garten (Schulgarten). Unmittelbare Anschauung: Beete, Wege, Grasplätze, Gartenhaus, Zaun, Bäume, Sträucher, Blumen.</p> <p>c. Unterredung über das Angechaute.</p> <p>Zeichnen: Gartenzaun. Gartenhaus. Tisch und Stühle.</p>
6.	<p>Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein.</p> <p>4. Abschnitt: Nicht lange darnach kam die alte Geiß — Nadel und Zwirn holen.</p> <p>Gebet: Wie vorher.</p> <p>Lied: Die beiden vorigen Lieder.</p>	<p>Gartenarbeiten. a. Vorbereitung des zweiten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon von den Gartengeräten und Gartenarbeiten wissen.</p> <p>b. Zweiter Gang in den Garten. Unmittelbare Anschauung der Gartengeräte: Grabseil oder Spaten, Hacke, Rechen oder Harke, Siebkanne; Gebrauch derselben.</p> <p>c. Thätigkeiten: graben, hacken, rechen, abteilen, pflanzen, stecken, säen, begießen, anbinden u. Der Gärtner.</p> <p>— Gruppenbild für Woche 5 und 6.</p> <p>Zeichnen: Grabseil. Rechen.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
7.	<p>Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 5. Abschnitt (Schluß): Dann schnitt sie — um den Brunnen herum. Gebet: Wie fröhlich bin ich aufgewacht, wie hab' ich geschlafen sanft die Nacht! Hab' Dank, im Himmel du Vater mein, daß du hast wollen bei mir sein. Nun sieh auf mich auch diesen Tag, daß mir kein Leid geschehen mag. Amen. (Hey.)</p> <p>Lied: Im Sommer, im Sommer, da ist die schönste Zeit; da freu'n sich die großen und auch die kleinen Leut'. Da sind sie alle lustig, da sind sie alle froh, und wir in diesem Kreise, wir machen's alle — so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Wie reizend, wie wonnig ist alles umher.)</p>	<p>Pflanzen im Garten. a. Der (blühende) Kirschbaum. (Rätsel: Erst weiß wie Schnee, dann grün wie Klee, dann rot wie Blut, schmeckt's allen Kindern gut!) b. Der Stachelbeerstrauch. c. Die Blumen. (Wenn nötig, vorher ein dritter Gang in den Garten. Dabei auch Beobachtung etwa anwesender Tiere.)</p> <p>Zeichnen: Gießkanne.</p>
8.	<p>Zweites Märchen. Rotkäppchen. 1. Abschnitt: Es war einmal — und gab der Mutter die Hand darauf. Gebet: Wie vorher.</p> <p>Lied: Im Sommer, im Sommer. — Außerdem kleine Spiellieder für das bevorstehende Schulfest.</p>	<p>Tiere im Garten. a. Star und Sperling. b. Biene und Raupe. c. Schnecke und Regenwurm. (Ober auch andere beim Besuche des Gartens beobachtete Tiere.) Gruppenbild für Woche 7 und 8.</p> <p>Zeichnen: Starkasten. Eier.</p>
9.	<p>Zweites Märchen. Rotkäppchen. 2. Abschnitt: Die Großmutter aber wohnte — und es ist doch so lustig haufen im Walde. Gedicht: Wer hat die Blumen nur erdacht, wer hat sie so schön gemacht, gelb und rot und weiß und blau, daß ich meine Lust dran schau? Das ist Gott in seiner Kraft, der die lieben Blumen schafft! (Hey.)</p> <p>Lied: Spiellieder.</p>	<p>Auf der Wiese. a. Vorbereitung des Ganges an die Wiese. Was die Kinder schon von der Wiese wissen. b. Gang an die Wiese. Weg dahin. Die Wiese selbst. Was auf ihr zu sehen und zu hören ist. c. Unterredung im Anschlusse an den Gang: Weg, Lage der Wiese, was zu sehen und zu hören war (Wach, Pflanzen, Tiere, Menschen).</p> <p>Zeichnen: Rechen. (Wiederholung).</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
10.	<p>Zweites Märchen. Rotkäppchen. 3. Abschnitt: Rotkäppchen schlug die Augen auf — und zog die Vorhänge vor. Gedicht: Wer hat die Blumen. Lied: Spiellieder. Außerdem die drei ersten Lieder.</p>	<p>Von der Wiese. a. Blumen und Schmetterlinge. b. Gras, Senf, Heu, Rechen, Heugabel, Heuwagen, Heuernte. c. Welche Tiere die Wiese ernährt. (Pferde, Kühe, Schafe, Ziegen, Kaninchen u.) Welche Tiere auf der Wiese wohnen. (Heupferd, Maulwurf u.) Das Schulfest auf der Schützenwiese! — Gruppenbild für Woche 9 und 10. Zeichnen: Senf. Weizen. Heugabel.</p>
11.	<p>Zweites Märchen. Rotkäppchen. 4. Abschnitt: Rotkäppchen aber war derweil nach den Blumen — und verschlang es. Gedicht: „Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann — hinein!“ (Hey. 1. Hälfte.) Lied: Wie vorher.</p>	<p>Im Walde. a. Vorbereitung des Ganges in den Wald (das Stadtwäldchen). b. Gang in den Wald. Weg dahin (an Feld und Wiese vorbei), Eintritt in den Wald, Waldwege, Bäume, Blumen, Tiere. c. Unterredung im Anschlusse an das Gesehene und Gehörte. Zeichnen: Schulfestfahnen.</p>
12.	<p>Zweites Märchen. Rotkäppchen. 5. Abschnitt (Schluß): Wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte — wenn dies die Mutter verboten hat! Gedicht: Fortsetzung des vorigen (2. Hälfte). „Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern — gethan!“ (Hey.) Lied: Wie vorher.</p>	<p>Vom Walde. a. Bäume und Sträucher. (Nadel- und Laubbäume.) b. Vögel. (Nest, Eier, Junge, Gefang, Ernährung.) c. Erdbeeren und Heidelbeeren. Pilze. Moos. — Gruppenbild für Woche 11 und 12. Zeichnen: Wegweiser. Bank.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
13.	<p>Drittes Märchen. Fundevogel. 1. Abschnitt: Es war einmal ein Förster — werfe ich den Fundevogel hinein.</p> <p>Gedicht: Sommerzeit, heiße Zeit! Sonne brennt wohl weit und breit; aber Gott schickt milden Regen, schüttet alles Feld voll Segen, schenkt dem Schnitter volle Ähren, Brot genug, uns all zu nähren. Kinder, merkt es, Gott ist gut, daß er so am Sommer thut! (Feh.)</p> <p>Lied: Gestern abend ging ich aus. (1. Strophe.)</p>	<p>Auf dem Felde. a. Vorbereitung des Ganges aufs Feld. b. Gang auf das Feld. Weg dahin; die einzelnen Äcker; was man dort sieht und hört. Getreide, Tiere, Menschen. Anschauungen: Ähre, Halm, Stoppel; Strohsäul, Garbe, Puppe; Tätigkeiten (mähen, binden, aufladen); Werkzeuge (Sense, Rechen, Gabel etc.). c. Unterredung im Anschlusse an den Gang.</p> <p>Zeichnen: Rechen. Heugabel. (Wiederholung.)</p>
14.	<p>Drittes Märchen. Fundevogel. 2. Abschnitt: Des andern Morgens in aller Frühe — daß wir sie wiederkriegen.</p> <p>Gedicht: Sommerzeit, heiße Zeit!</p> <p>Lied: „Gestern abend ging ich aus, ging wohl in den Wald hinaus, saß ein Häslein in dem Strauch, guckt mit seinen Auglein raus. Kommt das Häslein dicht heran, daß mir's was erzählen kann“.</p>	<p>Vom Getreide. a. Die vier Getreidearten: Korn (Roggen), Weizen, Gerste, Hafer. Säen, keimen, wachsen, blühen, reifen. (Die hier vorausgesetzten Anschauungen müssen schon von Ostern ab berücksichtigt werden.) b. Die Getreideernte (insbesondere Roggen-ernte). c. Was mit dem Getreide gemacht wird. (Heimfahren, dreschen, mahlen, backen, essen. Unser täglich Brot gib uns heute!) — Gruppenbild für Woche 13 und 14.</p> <p>Zeichnen: Großer Getreiderechen. Weitsche.</p>
15.	<p>Drittes Märchen. Fundevogel. 3. Abschnitt (Schluß): Da schickte die Köchin drei Knechte nach — leben sie heute noch.</p> <p>Spruch: Unser Gott ist im Himmel; er kann schaffen, was er will. (Psalm 115, 3.)</p> <p>Lied: „Bist du nicht der Jägersmann, heß't auf mich die Hunde an? Wenn dein Windspiel mich ertappt, hast du, Jäger, mich erschnappt. Wenn ich an mein Schicksal denk', ich mich recht von Herzen kränk'“.</p>	<p>Auf dem Berge. I. a. Vorbereitung des ersten Ganges auf den Berg (Galgenberg). Weg dahin. Was oben zu sehen ist. Wohin man sehen kann. (Analytisches Material.) b. Gang nach dem Berge. Der Turm oben. Aufstellung am Turme nach den Himmelsgegenenden. Was man sieht: Felder ringsum, Wiesen, Wälder; Berge (Bühlberg, Schreden-berg, Varenstein, Scheiden-, Fichtel-, Reilberg); Thal mit der Sehna, Flußgraben mit der Wasserleitung; Himmel, Wolken, Sonne. c. Unterredung im Anschlusse an den Gang. Ordnen. Zusammenfassen.</p> <p>Zeichnen: Turm mit Fahne.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
16.	<p>Viertes Märchen. Die Sternthaler. 1. Abschnitt: Es war einmal ein kleines Mädchen — hinaus aufs Feld.</p> <p>Spruch: Wie vorher.</p> <p>Lied: „Armes Hässlein, bist so blaß! Geh' dem Bau'r nicht mehr ins Gras, geh' dem Bau'r nicht mehr ins Kraut, sonst bezahlst's mit deiner Haut. Sparst dir manche Not und Pein, kannst mit Lust ein Hässlein sein.“ (Hoffmann v. F.).</p>	<p>Auf dem Berge. II. a. Vorbereitung des ersten Ganges auf den Berg. Wer einen andern Weg dahin kennt. Wer Städte, Dörfer, Straßen nennen kann. Was die Kinder davon wissen. b. Gang nach dem Berge. Himmelsgegenben. Städte: Annaberg, Buchholz. Dörfer: Kleinrüdterswalde, Frohnau, Schönfeld. Fußwege, Fahrwege, Landstraßen, Alleen. c. Unterredung im Anschlusse daran. Ordnen. Zusammenfassen. — Gruppenbild für Woche 15 und 16.</p> <p>Zeichnen: Wegweiser (Wiederholung). Aufstellung von Bausteinen.</p>
17.	<p>Viertes Märchen. Die Sternthaler. 2. Abschnitt. Da begegnete ihm ein armer Mann — und es war schon dunkel geworden.</p> <p>Gedicht: Wer hat die schönsten Schäfchen — zum Himmel leit' und still. (1. und 2. Strophe. Hoffmann v. F.).</p> <p>Lied: Gestern abend ging ich aus. (1., 2. und 3. Strophe.)</p>	<p>Der Himmel am Tage. a. Vorbereitung eines dritten Ganges ins Freie, um Himmelsbeobachtungen im Anschlusse an das Vorige anzustellen. b. Heller Himmel: Sonnenschein, Sonne, Tageszeiten. Wo und wann die Sonne auf- u. untergeht. Morgen- und Abendrot. Licht und Schatten. c. Trüber Himmel: Wolken, Nebel, Regen, Gewitter, Regenbogen.</p> <p>Zeichnen: Auf- und untergehende Sonne (Linie, darüber Halbkreis mit Strahlen).</p>
18.	<p>Viertes Märchen. Die Sternthaler. 3. Abschnitt: Da kam noch eins — wurde reich für sein Lebtag.</p> <p>Gedicht (Fortsetzung): Dann weidet er die Schäfchen — da droben Stern an Stern. (3. und 4. Strophe.)</p> <p>Lied: Wie vorher.</p>	<p>Der Himmel in der Nacht. a. und b. Vom Monde. Verschiedene Gestalt desselben. Auf- und Untergang. (Alles im Anschlusse an Beobachtungen, über welche die Kinder berichten.) c. Von den Sternen. Entsprechend.</p> <p>Zeichnen: Mond in verschiedener Gestalt. Sterne.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
19.	<p>Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 1. Abschnitt: Wo das Christkindlein geboren wird.</p> <p>Gebet: Komm, Herr Jesu, sei unser Gast und segne alles, was du bescheret hast.</p> <p>Lied: Wer hat die schönsten Schäschen? (1. und 2. Strophe.)</p>	<p>In der Vaterstadt. a. Anschauungen und Vorstellungen, worüber die Kinder bereits verfügen (analytisches Material). b. Plätze der Stadt (Zürcherplatz, Markt) und Hauptstraßen. Lage und Richtung derselben. Weg dahin vom Schulse Hause aus. c. Große Gebäude der Stadt: Kirchen, Schulen, Rathaus, Post, Bahnhof, Gasthöfe.</p> <p>Zeichnen: Häuser (ohne Fenster).</p>
20.	<p>Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 2. Abschnitt: Wie es die Engel den Hirten erzählen.</p> <p>Gebet: Wie vorher.</p> <p>Lied: Wer hat die schönsten Schäschen? (3. und 4. Strophe.)</p>	<p>Im Vaterhause. a. Lage der Wohnung des Kindes: Straße, rechte und linke Seite (vom Markte aus gedacht); Stockwerke, Wohnräume, Hausbesitzer. b. Die Familie: Vater, Mutter, Kinder, Verwandte. c. Die Namen: Familienname, Rufname (Taufname; Taufe, Pastor, Paten).</p> <p>Zeichnen: Häuser (mit Fenstern). Treppe.</p>
21.	<p>Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 3. Abschnitt: Was die Hirten thun.</p> <p>Spruch: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen. (Luk. 2, 14.)</p> <p>Lied: Wer hat die schönsten Schäschen? (1. bis 4. Strophe.)</p>	<p>Unsere Haustiere. I. Die großen Haustiere: a. Das Pferd. b. Die Kuh und das Kalb. c. Das Schaf, die Ziege und das Zicklein (Geiß und Geißlein).</p> <p>Zeichnen: Krippe. Futterleiter (Kaufe). Futterkasten.</p>

Aufgabe	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
22.	<p>Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Spruch: Wie vorher. Lied: Stedenpferdlied. Erste Strophe: „Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf! Galopp über Stock und über Steine, aber brich dir nicht die Beine! Immer im Galopp! Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp!“</p>	<p>Unsere Haustiere II. Die kleineren Haustiere. a. Der Hund. b. Die Katze. c. Das Kaninchen. Zeichnen: Hundehütte. Futternapf.</p>
23.	<p>Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 1. Abschnitt: Fremde Männer suchen ein Königskind. Spruch: Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig. (Spr. Sal. 12, 10.) Lied: Stedenpferdlied. Zweite Strophe: „Tipp, tipp, tapp! Wirf mich nur nicht ab! Sonst bekommst du Peitschenhiebe! Pferdchen, thu mir das zu Liebe: Wirf mich ja nicht ab! Tippiti, tippiti, tapp!“</p>	<p>Unsere Haustiere III. Die Haustiere, welche fliegen können. a. Aufzählung: Gänse, Enten, Hühner, Tauben, allerlei Stubenvögel. b. Die Gans. c. Henne mit ihren Küchlein. Zeichnen: Taubenhaus. Vogelkäfig.</p>
24.	<p>Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 2. Abschnitt: Sie finden das Christkindlein. Spruch: Wie vorher. Lied: Stedenpferdlied. Dritte Strophe: „Pitschi, patſch! Klatsche, Peitsche, Klatsch! Mußt recht um die Ohren knallen! O, das kann mir sehr gefallen! Klatsche, Peitsche, Klatsch! Pitschi, pitschi, patſch!“</p>	<p>Unsere Haustiere IV. Ungebetene Gäste im Hause. a. Aufzählung: Maus, Ratte, Stubenfliege, Spinne, Motte u. dgl. m. b. Die Hausmaus. c. Die Stubenfliege. Zeichnen: Mausefalle. Spinnennetz.</p>

Stoffe	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
25.	<p>Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 3. Abschnitt. Die Männer ziehen wieder fort. Spruch: Danket dem Herrn; denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich. (Psalm 118, 1.) Lied: Stedenpferdlied. Vierte Strophe. „Ha, ha, ha! Such, nun sind wir da! Diener, Diener, liebe Mutter! Findet auch das Pferdchen Futter? Such, nun sind wir da! Ha, ha, ha, ha, ha!“</p>	<p>Wie man reisen kann. a. Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b. Die Fußreise (von Annaberg nach Buchholz). c. Die Reise zu Wagen (von Annaberg nach Wiesenbad). Zeichnen: Stod, Schirm, Gut Tasche.</p>
26.	<p>Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Abschluß. Spruch: Wie vorher. Lied: Stedenpferdlied. 1. bis 4. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.</p>	<p>Post und Eisenbahn. a. Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b. Die Post. c. Die Eisenbahn. Zeichnen: Briefe. Briefkasten. Dampfmaschine (Locomotive).</p>
27.	<p>Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 1. Abschnitt: Die Eltern verlieren Jesus. Spruch: Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen. (Ebr. 13, 17.) Lied: Winterlied. 1. Strophe. „Der Winter ist kommen, verstummt ist der Hain, nun soll uns im Zimmer ein Liedchen erfreu'n.“</p>	<p>Was die Jahreszeit bringt a. Beobachtungen. Was jetzt anders ist als im Sommer. b. Garten, Feld, Wiese, Wald. c. Die vier Jahreszeiten. Zeichnen: Ofen, Lampe.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
28.	<p>Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 2. Abschnitt: Die Eltern suchen Jesus. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 2. Strophe: „Ein Lied und ein Spiel und ein Tänzchen dabei, da sind wir so lustig, als wär' es im Mai.“</p>	<p>Schnee und Eis stellen sich ein. a. Beobachtungen. Analytisches Material. b. Schnee und Eis. c. Wintervergnügen der Kinder. Zeichnen: Schlitten.</p>
29.	<p>Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 3. Abschnitt: Die Eltern finden Jesus. Spruch. Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren. (3. Mos. 19, 32.) Lied: Winterlied. 3. Strophe. „Mags immer dann draußen auch stürmen und schnei'n: Herr Winter soll freundlich willkommen uns sein!“</p>	<p>Von der Kirche I. a. Analytisches Material. b. Die Kirche (als Gebäude). c. Der Kirchturm (mit Glocken, Knopf und Kreuz). Zeichnen: Kirche mit Turm.</p>
30.	<p>Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Alle drei Abschnitte im Zusammenhang. Abschluß. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 1. bis 3. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.</p>	<p>Von der Kirche II. Wenn die Leute in die Kirche gehen. a. Am Sonntage; an Festtagen. Der Gottesdienst: Singen, beten, predigen. Orgel, Kanzel. b. Zur Taufe. Der Taufstein. Die Paten. (Jesus hat befohlen, daß die Kinder getauft werden. Die Paten versprechen, das getaufte Kind soll den lieben Gott und den Herrn Jesus recht lieb haben.) c. Zur Hochzeit (Trauung). Der Altar. Braut und Bräutigam. Zeichnen: Taufstein. Altar.</p>

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
31.	<p>Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 1. Abschnitt: Wie es an Wein fehlt. Gedicht: 1. „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind auf die Erde nieder, wo wir Menschen sind.“ 2. „Nehrt mit seinem Segen ein in jedes Haus, geht auf allen Wegen mit uns ein und aus.“ Lied: Weihnachtslied. Erste Strophe. (Alle Jahre wieder.)</p>	<p>Vom Weihnachtsfeste. a. Analytisches Material. b. Der Weihnachtsbaum. c. Des Kindes Spielsachen. Zeichnen: Weihnachtsbaum.</p>
32.	<p>Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 2. Abschnitt. Was Jesus thut. Gedicht: 3. „Ist auch mir zur Seite still und unerkannt, daß es treu mich leite an der lieben Hand.“ (Hey.) Lied: Weihnachtslied. Zweite Strophe. (Nehrt mit seinem Segen.)</p>	<p>Die Vögel im Winter. a. Analytisches Material. b. Wie die Vögel bei großem Schnee und großer Kälte zu den Menschen kommen. c. Wie die guten Menschen den hungrigen Vögeln Futter geben. Zeichnen: Weinflasche. Weinglas. (Zur Biblischen Geschichte.)</p>
33.	<p>Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 3. Abschnitt: Was die Leute dazu sagen. Dann die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluß. Spruch: Aller Augen warten auf dich, und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. (Psalm 145, 15.) Lied: Weihnachtslied. Dritte Strophe. (Ist auch mir zur Seite.) Darauf das ganze Lied.</p>	<p>Was wir essen. a. Analytisches Material. b. Brot, Fleisch, Kartoffeln. c. Gemüse. Butter, Salz. Zeichnen: Messer und Gabel.</p>

Wochte	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
34.	<p>Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 1. Abschnitt: Jesus begegnet einem Leichenzuge. Spruch: Fortsetzung. „Du thust deine Hand auf und erfüllst alles, was lebet, mit Wohlgefallen.“ (Psalm 145, 16.) Darauf der ganze Spruch.</p> <p>Lied: Winters Abschied. 1. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Aber dein Scheiden macht, daß mir das Herze lacht. Winter ade! Scheiden thut weh.“</p>	<p>Was wir trinken. a. Analytisches Material. b. Wasser, Kaffee, Milch. c. Bier. Wein. Zeichnen: Kaffeekanne, Kaffeetasse.</p>
35.	<p>Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 2. Abschnitt: Die betrübte Mutter erhält ihren Sohn wieder. — Darauf die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluß. Gedicht: „Die Schnecke hat ein Haus, ihr Fellschen hat die Maus, der Sperling hat die Federn sein, der Schmetterling schöne Flügelein.“ Lied: Winters Abschied. 2. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gerne vergeß ich dein, kannst immer ferne sein. Winter, ade! Scheiden thut weh.“</p>	<p>Gesund und krank sein. a. Analytisches Material. b. Das gesunde Kind. Wie das Kind gesund bleiben kann. c. Das kranke Kind. Wer dasselbe behandelt (Arzt) und pflegt (Mutter). Zeichnen: Arzneiflasche. Löffel. Bett.</p>
36.	<p>Sechste Biblische Geschichte. Der Einzug Jesu in Jerusalem. (Kurze Behandlung, Erzählung, Erbauliche, die Kinder in angemessene Charfreitags- und Osterstimmung versetzende Unterredung. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die noch folgenden Biblischen Geschichten.) Gedicht: (Fortsetzung.) „Nun sage mir, was hast denn du? Ich habe Kleider und auch Schuh, und Vater und Mutter, Lust und Leben; das hat mir der liebe Gott gegeben.“ (Hey.) Lied: Winters Abschied. 3. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gehst du nicht bald nach Haus, lacht dich der Kuckuck aus. Winter, ade! Scheiden thut weh.“ (Hoffmann v. F.) Darauf das ganze Lied.</p>	<p>Unsere Kleidung. a. Knaben- und Mädchenkleider. (Aufzählung, Unterscheidung der Sommer- und Winterkleider.) b. Stiefel und Schuhe. c. Hüte und Mützen. Zeichnen: Hut, Mütze.</p>

Woche	Ergählstoffe.	Anschauungsstoffe.
37.	<p>Siebente Biblische Geschichte. Jesu Gefangennahme. Spruch: Bleibe fromm und halte dich recht; denn solchem wird's zuletzt wohlgehen. (Psalm 37, 37.) Lied: 1. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! Schon werden grün die Felder, die Wiesen und die Wälder. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! 2. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee! Die Quellen rauschen wieder von allen Bergen nieder. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee!</p>	<p>Unser Marktplatz. a. Analytisches Material. b. Der Wochenmarkt. c. Der Jahrmarkt. Zeichnen: Brunnen. Gaslaternen.</p>
38.	<p>Achte Biblische Geschichte. Jesu Verurteilung. Spruch: Wie vorher. Lied: (Fortsetzung.) 3. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! Ja, Trost für lange Plage verleih'n die schönen Tage. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! 4. Tra ri ru, du lieber Frühling, du! Laß uns nicht länger warten, komm bald in Feld und Garten! Tra ri ru, du lieber Frühling, du. (Hoffmann v. F.)</p>	<p>Unser Rathaus. a. Das Gebäude (mit Turm und Uhr). b. Die Polizei (die Schuppleute). c. Wenn die Leute auf das Rathaus gehen. (Steuern, Schulgeld, Standesamt.) Zeichnen: Rathaus.</p>
39.	<p>Neunte Biblische Geschichte. Jesu Kreuzestod. Wiederholung der gelernten Gebete und Sprüche. Wiederholung der gelernten Lieder.</p>	<p>Unser Friedhof. a. Analytisches Material. b. Ein Begräbniß. c. Die Gräber (der Schmutz derselben: Denkstein, Kreuz, Blumen). Im geeigneten Falle: Gedächtnisfeier für verstorbene Mitschüler. Zeichnen: Grab. Grabstein.</p>

Noch	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
40.	<p>Zehnte Biblische Geschichte. Jesu Begräbnis. Wiederholung der gelernten Gedichte. Wiederholung der gelernten Lieder.</p>	<p>Am Ende des ersten Schuljahres. (Rückblick und Vorblick.) a. Wie das erste Schuljahr begonnen hat. b. Was das Kind in der Schule erlebt hat. c. Wie das Schuljahr beendet wird. (Prüfung, Reifereife, Beförderung.) Zeichnen: Bücherranzen. Buch. Schiefertafel.</p>

Hierzu noch einige, die Biblischen Geschichten betreffende Bemerkungen.

Soviel als möglich soll auch im ersten Schuljahre am Bibelworte festgehalten werden. Nur darf dieses Verfahren nicht zum Verbalismus, zur Aneignung von Worten, mit denen das Kind weder klare Vorstellungen noch angemessene Gefühle verbindet, führen. Und so hat die Textbearbeitung überall dahin zu streben, daß dem von vorn herein begegnet werde. Das aber, was in einzelnen Fällen nicht durch dieselbe erreicht werden kann, fällt der anschließenden Unterredung zu. In diesem Sinne läßt sich wohl ein knapp gehaltener, ans Bibelwort sich möglichst eng anschließender Text der Biblischen Geschichten auch für das erste Schuljahr rechtfertigen.

Doch auch die andere Ansicht, zufolge welcher jede Erzählung, die man den Kleinen darbietet, nach Inhalt und Form so beschaffen sein müsse, daß sie einleitender oder nachfolgender Erklärungen so gut wie nicht bedürfe, hat ihre Berechtigung. Diese Ansicht führt aber dahin, durch Umschreibungen, Vertauschungen u. dgl. m. aus den Biblischen Geschichten alles das zu entfernen, was für die Kinder des ersten Schuljahres erklärungsbedürftig ist. Die Folge davon muß eine etwas breitere, vom Bibelworte mehr oder weniger abweichende Darstellung sein. Ausdrücklich betonen möchten wir aber, daß wir dabei an nichts weniger, denn an die bekannte Wiedemannsche Art und Weise, die Biblischen Geschichten den Kleinen zu erzählen,

denken.⁶³⁾ Deshalb nicht, weil dadurch die biblische Eigenart der Geschichten in Form und Inhalt vollständig verwischt wird.

Wie wir uns übrigens das Verhältnis der beiden Darstellungsformen denken, das möge noch an einem Beispiele veranschaulicht werden.

Die Geburt Jesu.

Erste Darstellungsform: Möglichst enger Anschluß an den Bibeltext.
(Lukas 2, 1—20.)

Wo der Herr Jesus geboren wird.

Es begab sich aber, daß der Kaiser Augustus gebot, alle Leute sollten geschätzt werden. Da ging ein jeder in seine Stadt. Und es machte sich auch auf Joseph mit Maria, seinem Weibe, und ging in die Stadt des Königs David, die da heißt Bethlehem. Als sie aber daselbst waren, bekam Maria ihren ersten Sohn. Sie wickelte ihn in Bindeln und legte ihn in eine Krippe, denn sie hatten sonst keinen Raum in der Herberge.

Wie es die Engel den Hirten erzählen.

Es waren aber Hirten in derselbigen Gegend auf dem Felde, die hüteten des Nachts ihre Herde. Und siehe, da kam ein Engel des Herrn vom Himmel, und es wurde hell um sie her, und sie fürchteten sich sehr. Der Engel aber sprach: „Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude: denn euch ist heute der Heiland geboren. Ihr werdet finden das Kind in Bindeln gewickelt und in einer Krippe liegend.“ Und alsbald waren bei ihm noch viele Engel, die lobten Gott und sprachen: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!“

Was darauf die Hirten thaten.

Als die Engel wieder in den Himmel fuhren, sprachen die Hirten zu einander: „Lasset uns nun nach Bethlehem gehen und die Geschichte sehen!“ Und sie gingen eilend hin und fanden Maria und Joseph, dazu das Kind in der Krippe. Da sie es aber gesehen hatten, erzählten sie überall, was von diesem Kinde zu ihnen gesagt worden war. Darauf kehrten sie wieder um und lobten und dankten Gott für alles, was sie gehört und gesehen hatten.

⁶³⁾ Vergleiche: Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen.

Zweite Darstellungsform: Möglichst enger Anschluß an den kindlichen Gedankenkreis.

Das Christkindlein wird geboren.

Wer die Eltern des Christkindleins waren.

Vor langer, langer Zeit lebte ein Kaiser, der hieß Augustus. Dieser befahl allen Leuten in seinem Lande, sie sollten in die Stadt gehen, aus der sie her wären. Dort sollten sie gezählt werden, und dann sollten sie sagen, wie reich sie wären. In dem Lande lebte aber auch ein Zimmermann, der hieß Joseph, mit seiner Frau, die hieß Maria. Da beide zu der Familie des Königs David gehörten, so mußten sie in die Stadt Davids gehen. Diese Stadt aber hieß Bethlehem.

Wie das Christkindlein geboren wurde.

Der Weg nach Bethlehem war sehr, sehr weit, und es war schon dunkel, als Joseph und Maria dort ankamen. Da gab es keine einzige Stube mehr, worin sie wohnen konnten, denn Bethlehem war eine kleine Stadt, viel kleiner als unsere Stadt. Und so mußten sie in einem Stalle neben der Herberge bleiben. In derselben Nacht aber schenkte ihnen der liebe Gott einen kleinen Sohn. Das war das liebe Christkindlein. Maria wickelte es in Windeln und legte es in eine Krippe, denn es war kein Bettchen da.

Was die Engel Gottes dazu sagten.

In Bethlehem schliefen die Leute noch, als das Christkindlein geboren wurde. Auf dem Felde draußen aber waren fromme Hirten, die schliefen nicht, denn sie hüteten ihre Herden auch in der Nacht. Bei diesen wurde es auf einmal ganz hell, und ein Engel Gottes trat vor sie hin. Da fürchteten sich die Hirten sehr, denn sie hatten noch keinen Engel gesehen. Der Engel aber sprach zu ihnen: „Fürchtet euch nicht! Ich verkündige euch große Freude. Denn heute ist das liebe Christkindlein geboren worden. Gehet nur hinein in die Stadt, da liegt es in einer Krippe und ist in Windeln gewickelt!“ Kaum hatte das der Engel gesagt, da kamen auch schon viele andere Engel herbei, die lobten alle zusammen den lieben Gott und sangen laut: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!“

Was darauf die Hirten thaten.

Als die Engel wieder in den Himmel fuhren, sagten die Hirten zu einander: „Wir wollen hinein gehen nach Bethlehem und sehen, was dort geschehen ist.“ So gingen sie schnell hin und kamen in den Stall. Hier fanden sie Maria und Joseph, dazu das Kind, das in der Krippe lag. Da freuten sie sich sehr, knieten nieder, falteten die Hände und beteten zum lieben Gott. Darüber verging die Nacht, und als sie wieder zurück aufs Feld wollten, begegneten ihnen viele Leute. Diesen erzählten sie alles, was sie von dem Kinde gehört und gesehen hatten. — Nach acht Tagen aber bekam das Christkindlein den Namen Jesus, denn der liebe Gott wollte, daß es so heißen sollte.

Verzeichnis der benutzten bez. angeführten Schriften.

- Bartholomäi, Psychologische Statistik. (Allgemeine Schulzeitung 1871.)
Bartholomäi, Über Exturfionen. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1873.)
Orbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1875.
Hartmann, Annaberger Schulberichte 1881–90.
Herbart, Pädagogische Schriften, Ausgabe von Willmann. Leipzig 1875–78.
Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin 1872.
Kodol, Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen. Dresden 1890.
Lange, Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. (Allgemeine Schulzeitung 1879.)
Lange, Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwicklung der Menschen. Plauen 1874.
Lange, Über Apperzeption. Plauen 1889.
Lindner, Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1884.
Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1877.
Pils, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1883.
Rein, Das erste Schuljahr. Dresden 1889.
* Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857.
Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856.
Vogt, Erläuterungen zum Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1884.
* Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin 1889.
Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig 1886.
Wille, Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1884.
Wille, Allgemeine Philosophische Ethik. Langensalza 1880.
Wille, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterrichte. Leipzig 1884.
-

Inhaltsverzeichnis.

Erste Abteilung.

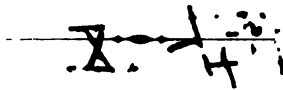
Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

	Seite
1. Kapitel. Die Pädagogik als Wissenschaft	1
2. Kapitel. Der erziehende Unterricht	5
3. Kapitel. Das vielseitige Interesse.	
a) Das Interesse überhaupt	11
b) Die psychologischen Bedingungen des Interesses	14
c) Das vielseitige Interesse	21
d) Interesse und Wollen	28

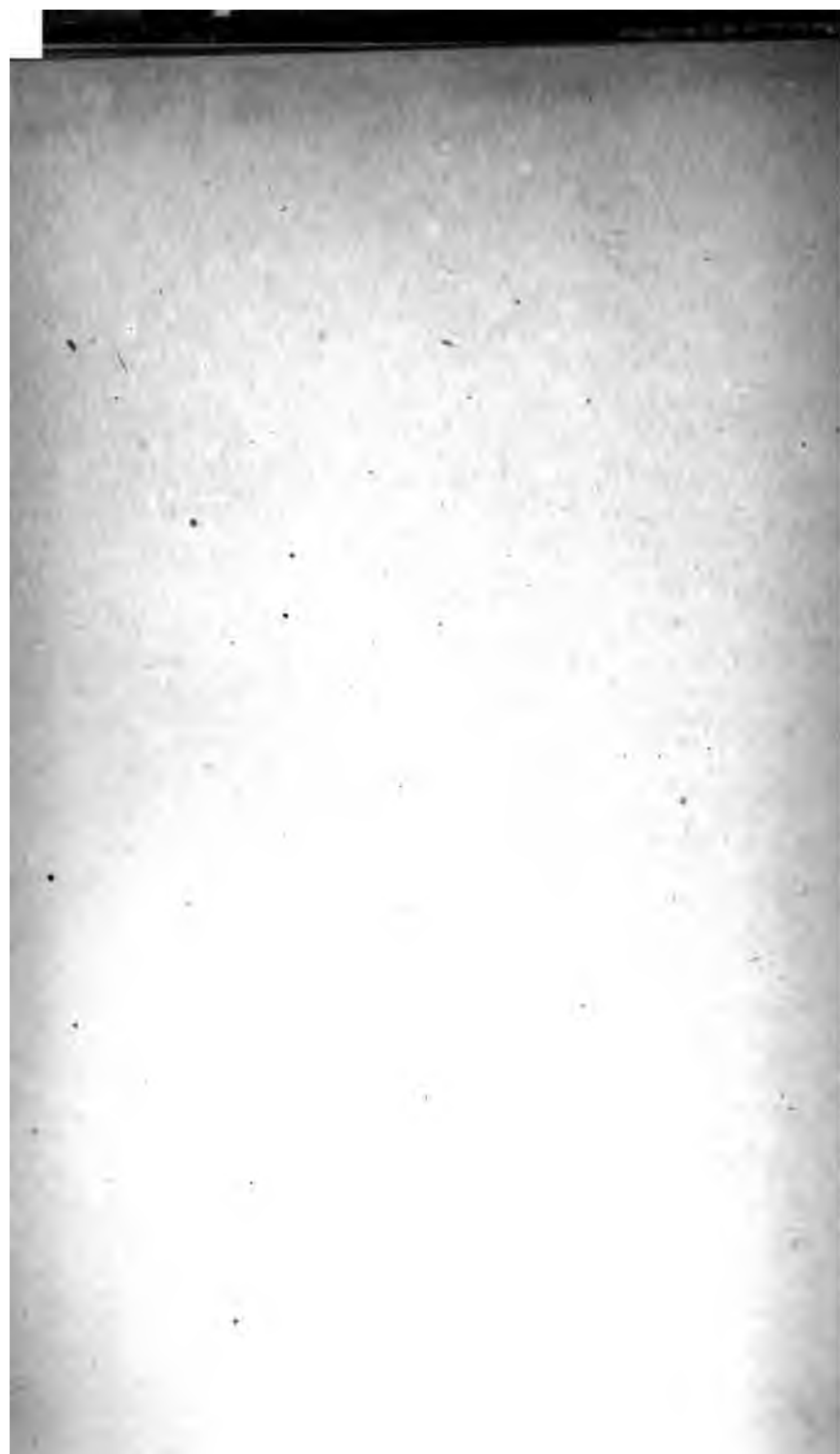
Zweite Abteilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterrichts.

4. Kapitel. Die Hauptfächer des Schulunterrichts	32
5. Kapitel. Der kindliche Gedankenkreis	36
6. Kapitel. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises	48
7. Kapitel. Die Annaberger Erhebungen.	
a) Das Fragematerial	55
b) Das Ausführungsverfahren	59
c) Die Untersuchungsergebnisse	64
8. Kapitel. Die Verwertung der Erhebungen	
a) in Rücksicht auf einzelne Kinder	68
b) in Rücksicht auf gewisse Gruppen und die Gesamtheit	77
c) in Rücksicht auf den Lehrplan für den ersten Schulunterricht	89
9. Kapitel. Stoffplan für das erste Schuljahr	98







RHYTHM.

BY

THADDEUS L. BOLTON,

Demonstrator and Fellow in Psychology, Clark University, Worcester, Mass.

Approved as a thesis for the degree of Doctor of Philosophy
at Clark University, Worcester, Mass.

G. STANLEY HALL.

(Reprinted from the American Journal of Psychology, Vol. VI, No. 1.)

PRINTED BY F. S. BLANCHARD AND COMPANY.

WORCESTER.

RHYTHM.

BY THADDEUS L. BOLTON,

Demonstrator and Fellow in Psychology, Clark University.

Reprinted from The American Journal of Psychology, Vol. VI., No. 2.

INTRODUCTION.

Although experimental psychology began more than a hundred years ago through the discovery of the personal equation, it has as yet covered but a small portion of the field of mental phenomena. The nature of sensation, the time-relations of mental phenomena, memory, association, space and time concepts have been carefully studied by many eminent scientists. But the whole field of the emotions has been practically a *mare clausum* for psychologists. Several attempts to study and determine the nature of the simplest æsthetic forms have been reported; theories of pleasure and pain, supported by some experimental observations, have been advanced, but no serious attempt has been made to submit the emotions to experimental investigation. Every psychologist recognizes the necessity of doing so and that it is the most important field of mental phenomena, and that, until psychologists can reduce the motions to some semblance of order or more ultimate principles, experimental psychology can be said to cover only a part of the field of mental life. Every one is waiting for some one else to point out the way. There seems to be a general feeling that when once an entrance has been effected, the greatest difficulty will have been

surmounted and the whole field will yield to experiment. In a measure this is the true view to take, and yet certain of the emotions are as distinctly separated from others as the whole field is from that of the memory.

When the demand for such a study is so great, and students are being urged to make a trial, that one who does attempt it, though he fail, cannot be accounted rash.

The experimental study of rhythm which is to be presented in this paper, is an attempt to push the lines of exact science a little farther forward into a field that borders more closely upon the field of æsthetics than any other that experimental psychologists have tried. The attempt is to be made to reduce rhythm to a more fundamental activity of mind. The pleasure that individuals take in the rhythmic flow of words and sounds has been ascribed by one to the "Unifying Activity of the Feelings," by another to a "Sense of Order," and by still another to "The Feelings of Equality." Such explanations as these do not meet the question at all, unless it can be shown that such activities or feelings are ultimate facts of mind. If they are ultimate facts of the mind, it will be necessary, in order to make the explanation complete and valid, to show how they underlie other activities, for it is not to be supposed that any fundamental activity will manifest itself in a single phenomenon which bears no relation to other phenomena. Such does not seem to have been done by those who have offered explanations of the rhythms in speech, and the problem remains just where it was taken up. To regard rhythm as the manifestation or the form of the most fundamental activities of mind, seems a clearer view and to offer less difficulties than to regard it as an ultimate fact in itself. The problem, then, is to show how and to what extent it underlies mental activity, and, as preparatory to this, what part it plays in physiology and nature. Is there not some universal principle which is adequate as an explanation of rhythm in general?

Rhythm is so universal a phenomenon in nature and in physiological activity, and underlies so completely speech, that I desire to call attention to some of its manifestations in detail before presenting the experimental study.

Rhythms in Nature.—Natural phenomena very generally, if not universally, take a rhythmic form. There is a periodic recurrence of a certain phenomenon, sometimes accompanied by others, going on continuously in all that pertains to nature. Motion, whether in the broader field of the universe or upon the earth, is very generally periodic. Light, heat, sound, and probably electricity, are propagated in the form of waves. A falling body does not follow a straight line,

neither does a rifle bullet describe a simple curve which is the resultant of the combined forces of gravity and the initial velocity. Mr. Herbert Spencer has treated this subject in his "Principles of Philosophy" at considerable length, and has left but little that can be said here. Although he does not say so in so many words, he seems to hold that it is the only possible form of activity; continuous motion is an impossibility.

The cosmic rhythms, however, are the most fundamental and important of natural phenomena. They may be shown to underlie in a measure and be the cause of many other rhythms in plant and animal life. The regular alternation of light and darkness due to the rotation of the earth upon its axis is the most striking rhythm in the cosmos. The two periods of light and darkness constitute a unit—the day—which remains always the same in length. Days are grouped into months by the revolution of the moon about the earth, and into years by the revolution of the earth about the sun. These periodic changes have had a tremendous influence upon animal and plant life, and have stamped their impress upon all living organisms in the most striking manner; some, however, upon certain organisms more than upon others. In the vegetable kingdom some plants show a daily growth and repose; their flowers bloom in the morning and close before the evening. Some turn their petals towards the sun, and make a daily revolution in order to keep them so. In certain latitudes all vegetation shows normal periods of growth and fruitage which are not necessarily cut short or lengthened by early or late frosts. It requires a certain time for development without regard to the character of the season. The lunar period is known to influence the blooming of flowers. A species of Chinese roses blooms with a monthly regularity during the season.

The influence of these cosmic rhythms is not less upon the animal kingdom. The daily rhythm causes the daily periods of sleep and waking, from which no terrestrial creatures of the higher types are exempt. The periods of sleep and waking are not determined by the effect of light and darkness as are the movements of many plants. The lunar period has had a far-reaching effect upon animal creatures, especially as regards reproduction and the nervous system. The periods of gestation and the recurrence of heat and menstrual flow in both human beings and animals bear a very close and striking relation to the lunar period. The period of gestation in some lower mammalian animals is one month. In the higher forms it is a certain number of months. The time of incubation is with some species of fowls a month, but it seems to

conform in general to a period of days which is a certain multiple of seven, seven being one-fourth of a lunar month. Fourteen, twenty-one and twenty-eight days are very common periods of incubation. The year exercises a still wider influence upon the animal kingdom. The normal life of most species of insects terminates in a single year. The frog becomes nervous and irritable with the approach of spring, although the conditions under which it is kept may not change. The polar bear goes into hibernation, even though he has not made the proper preparation in the way of a store of fat. The migrations of birds are not necessarily prompted by the signs of approaching winter. Animals breed generally in the spring—a fact which cannot find sufficient explanation in the influence of a warmer temperature. It has been fairly established that growth is more rapid during the summer months.

Although we find that these cosmic rhythms have stamped themselves upon the organism more or less permanently, they have wielded a far mightier influence upon the minds of men. Among primitive peoples that were rich in imaginative power, they have given rise to the most elaborate and beautiful systems of mythology and worship that the world has ever seen. It is a common speculation in childhood that, endowing animals at birth, as children do, with rational intelligence, but with a total lack of experience, the young creature must be driven to strange thoughts and speculations when the first light of day breaks in upon him, or when darkness approaches for the first time. What can be the thoughts of such a creature when he experiences the change of seasons or the first snow storm? No objects that are presented to the child so stimulate his thought and become such food for his fancy as the heavenly bodies and cosmic phenomena. Many of their minds are filled with myths about the stars that are as original and beautiful in conception, though lacking in detail, as much of the Greek mythology.

The recurrence of the day of the year upon which some event has happened is commemorated as a day of joy or sorrow according to the nature of the event. All national and religious festivals recur once a year. Among primitive peoples worship takes place always at the same time of day or year, and the same might be said of most enlightened people. There seems now, and always has seemed, a peculiar appropriateness in performing certain duties at the same time of day or year, although it does not necessarily depend upon the nature of the weather or of the event. The Christian Sabbath and other religious festivals, both savage and civilized, find their origin in the nature worship of the *sun* and the *moon*.

There are still other rhythms in the cosmos which seem to exercise an influence upon mankind. Sun spots make their appearance in great numbers once in about eleven years, and the attempt has been made to connect these with great financial disasters and religious awakenings which seem to recur in the same time. The social customs of the race show similar changes, which may prove to have some connection with sun spots. The coincidence warrants an investigation and allows speculation.

Upon the morbid side science has made discoveries of the most striking character. Even from the earliest times a periodicity has been observed in certain forms of insanity and in other mental diseases. These have been confirmed by later investigations.¹ Both crime and suicide show a periodicity which corresponds with the year, and another which corresponds to the larger period of sun spots.

Physiological Rhythms.:—No fact is more familiar to the physiologist than the rhythmic character of many physiological processes. In physiology it means the regular alternation of periods of activity and periods of repose or of lesser activity. The term is also applied to any alternation of activity and repose, whether it is regular or not. These periods of activity and intervals of repose may succeed one another at very small intervals of time, as in the case of a clonic contraction of the muscle, or at very much greater intervals, as in the case of sleep and waking, or better still, in the periods of growth in children. Several of the most vital and important bodily activities are distinctly rhythmical, and will serve as types of all physiological rhythms. Of these, might be mentioned the pulse, respiration, walking and speech. The first two are involuntary actions, which in the very nature of the organism must be more or less rhythmical. Such actions are controlled by the lower nerve centres, and the organs concerned in them are connected in a reflex arc with these nerve centres. Habits are in the nature of involuntary actions. Of these, walking and speech are the most important and are true types of rhythmical activity. In each there is a series of coördinated muscles in which the contraction of one is the signal for the contraction of the next in the series, the last acting as a stimulus to the first.

Independent of the regular beat of the heart and forming a kind of higher grouping of these beats, the arteries undergo continuously rhythmical contractions and dilations of their

¹ Dr. Koster, "Über die Gesetze des periodischen Irreseins und verwandter Nervenzustände." Bohn, 1882.
Dr. Ludwig, "Periodischen Psychosen." Stuttgart, 1878.

walls, now increasing and now decreasing the blood supply. These may be observed with a glass in the arteries of a frog's foot or a rabbit's ear, occurring about once a minute. They may be made to cease entirely by cutting off the nerves going to these organs.¹ These arteries are controlled by the vaso-motor system, and the rhythmic contractions of the arteries seem to indicate a rhythm in the activity of the nerve centres. As we shall see later, there is some ground for believing that all nervous action is rhythmical. Regular contractions occur in the heart of some animals after they have been removed from the body, and are found to be due probably to the presence of nerve ganglia in these organs.² The effect of deficient arterialization upon the vaso-motor system is to cause a rise in the curve of blood pressure. This curve, then, shows certain undulations, which have been called Traube-Hering curves, from their discoverer. This result is obtained by cutting the vagi nerve and stopping respiration. The venous blood then acts as a stimulus upon the vaso-motor centres in the medulla, which causes these rhythmic movements. "This rhythmic rise³ must be due to the rhythmic contraction of the arteries, and this is caused by a rhythmic discharge from the vaso-motor centres." "The vaso-motor nervous system is apt to fall into a condition of rhythmic activity." A similar phenomenon has been thought to be observed in regard to the spinal cord.

When the spinal cord⁴ of a dog, cat or rabbit was cut, rhythmical contractions of the sphincter ani and of the vagina appeared. These contractions vary in number, but are generally about twenty per minute for the sphincter ani and four per minute for the vagina. The centre for these contractions was found to be in the spinal cord, about the level of the sixth and seventh lumbar vertebræ in rabbits and of the fifth lumbar vertebra in dogs.

¹ Foster's "Physiology," 6th Ed. p. 307.

Dr. Ellis, working under Dr. Bowditch, has studied these contractions in the web of a frog's foot with the microscope. He says that cutting the sciatic nerve does not stop them, and concludes that they are due to peripheral centres, unless he be allowed to suppose that automatic contractility is a property of smooth muscle tissue. Plethysmographic and vaso-motor experiments with frogs. *Jour. of Phys.* Vol. VI. No. 6, p. 437.

² Foster's "Physiology," 6th Ed. p. 357.

³ Foster's "Physiology," 6th Ed. p. 622.

⁴ Isaac Ott, "Observations upon the Physiology of the Spinal Cord." Studies from Biol. Lab. at Johns Hopkins University. No. II.

Fatigue shows itself to be a rhythmical process. Dr. Lombard¹ worked upon the flexor muscle of the second finger. After contracting the muscle several times, lifting each time a weight, he gradually lost the power of further contraction, but he continued to make the effort at regular intervals of two seconds. In a short time he regained his former power, which he maintained for several minutes, and then gradually lost it again. About five periods of alternating loss and recovery took place in twelve minutes. By variations in the methods of experimentation, the different factors are eliminated, and he is able to conclude that the centre of voluntary control is unaffected, but that this periodicity is dependent upon "alterations which take place in some of the mechanisms between the areas of the brain originating the will impulses and the centrifugal nerves." Dr. Hodge² found that when he stimulated the spinal ganglia of a cat continuously with an interrupted current, no change of the cell took place. When he applied his interrupted current for a quarter of a second and allowed the cell to rest three-quarters, a change took place in the nucleus of the cell. These experiments are inconclusive, as in the first case the animal was given curari and in the second it was not. Dr. Burgerstein³ tested a number of school children by their ability to multiply and add figures for four successive periods of ten minutes, with five minutes' interval between the periods of work. During the third period there was a marked falling off in the amount of work accomplished and an increase again during the fourth period. He argues that the pupils became fatigued during the first two periods, and that the third was a period of recovery, since the normal amount of work was shown again in the fourth.

The secondary rhythm observed in the circulation occurs also in respiration. Under ordinary circumstances respiration follows a rhythm of about fifteen or twenty a minute. During certain diseases and sleep a secondary rhythm—Cheyne-Stokes⁴ curves—appears in respiration. The respiratory movements decrease in depth until they disappear entirely. After an interval of a few seconds a slight movement occurs. This is followed by others, which increase in strength until they become normal and sometimes abnormally strong. Two explanations are offered: first, a waxing and waning in the nutrition of the respiratory centres, and second, a rhythmic

¹Warren P. Lombard, M. D., "Effect of Fatigue upon Muscular Contractions." *AMER. JOUR. OF PSY.* Vol. III.

²"Microscopical Study of Changes due to Functional Activity in Nerve Cells." *Jour. of Morphology*, Vol. VII.

³Die Arbeitskurve einer Stunde. *Zeitschr. f. Schulges.* IV. 9, 10.

⁴Foster's "Physiology," 6th Ed. p. 605.

increase and decrease in the inhibitory impulses playing upon the centres. The latter explanation is favored. This, however, simply assigns the rhythmic action to some other centre and does not explain the phenomenon. A certain amount of secondary rhythm takes place in the breathing of hibernating animals. Respiration appears almost to cease and then to start again, but it is generally slower during hibernation.

Growth appears to take place rhythmically. Distinct periods of activity and rest occur in the embryonic development of some species that have been observed. This has been seen in the segmentation of pulmonates' eggs.¹ It is no less true of the amblystoma. In these the periods of activity last from five to fifteen minutes, and are succeeded by intervals of repose lasting about forty-five minutes. The activity of the protoplasm offers a resistance which must be overcome by the energy arising from the assimilation of the granular food material, which disappears as development proceeds. During the period of repose the energy is accumulating from this assimilation, which, when it becomes sufficient, overcomes the resistance, and activity sets in. This is taken to be a type of physiological and nervous activity, which will serve to explain certain phenomena of rhythm. This rhythm in growth, which is observed in the embryonic development, is characteristic of the physical and mental growth of children. For several years previous to puberty, great increase in stature is observed, puberty itself being a period of slow growth. From fifteen to eighteen is another period of growth, in which the full stature is generally reached. The mental character of children shows also periods of activity and repose.² The bright child becomes dull and the tidy slovenly. The leader in the athletic sports is now lazy and moping. Memory is now predominant, and now reason. The child passes from one form of activity to another. The line of development goes zigzag to its goal.

Other examples of involuntary action might be mentioned. These are the peristaltic contractions of the intestines, labor pains, the recurrence of heat and of the menstrual flow, and the secretions of the digestive cell. In these cells the secretions are kept up for about six hours, when a period of repose of about twenty-four hours follows.³

¹ W. K. Brooks, "Fresh Water Pulmonates." Studies from Biol. Lab. at Johns Hopkins Univ. Vol. II.

² G. Siegert, "Die Periodicität in der Entwicklung des Kindes-natur."

³ J. M. Langley and Sewell, "Histology and Physiology of Pepsin-forming Glands." Phil. Trans. Vol. CLXXII. pp. 663-711. London, 1882.

From this review it may be safely said that nervous action in general, and especially of the lower and vaso-motor centres, is rhythmical. This form of activity results from the resistance which the nervous substance offers to a stimulus. A certain amount of energy is necessary to overcome this resistance. This fact is brought out by the experiments of Helmholtz¹ and Sterling upon the summation of stimuli. Helmholtz found that when he stimulated a nerve going to a muscle by a submaximal stimulus and then added another stimulus at any time afterward within four seconds, he obtained a contraction. If he used a maximal stimulus in the first place and then added another stimulus during the latent period, it produced no effect upon the contraction due to the first stimulus. But if the second stimulus was added after the latent period, the effect was a greater contraction than that which followed the first stimulus alone. Submaximal stimuli² following one another, even as slow as one per second, will produce a contraction after a time. As the frequency of the stimulus increases, the effect is much more marked. It is much better to increase the frequency of the stimulus without increasing the strength than to increase the strength alone. Sterling adds further that all muscular and nervous action is due to summated stimuli—a conclusion that denies the possibility of contractions due to one instantaneous shock or at least does not explain them. Dr. Ward³ determined that between the rates of .4 sec. and .03 sec. a contraction always followed a given number of stimuli. Above and below these limits the number might vary. In the same line is the work of Drs. Kronacker and Hall.

It has been held by Sterling and others that when a stimulus is applied directly to the cortex, no matter what the rate, the brain sent out rhythmic impulses always at a constant rate. Dr. Limbeck⁴ conducted a series of experiments upon the brain and spinal cord, in which he finds that the brain and spinal cord send out just as many impulses as they receive. Faster rates than thirteen shocks per second for the cortex and thirty-four for the cord, gave smooth curves.

¹ Helmholtz, "Berichte der Berliner Akad." 1854, p. 358.

² W. Sterling, "Über die Summation electrischer Hautreize." Berlin. Berichte d. Sachsgesellschaft d. Wissenschaft. December, 1874, p. 372.

³ Dr. Ward, "Über die Auslösung von Reflexbewegungen durch einer Summe schwacher Reize." Archiv für Anatomie und Physiologie. 1880, p. 72.

Hugo Kronacker und G. Stanley Hall. Die willkürliche Muskelaction. Archiv für Anatomie und Physiologie, 1879.

⁴ Dr. R. U. Limbeck, "Über den Rhythmus centraler Reize." Archiv für experimentale Pathologie. Bd. XXV. H. 2.

The difference between the rates for cortex and cord is worthy of note in consequence of the close correspondence of the number of shocks for the cortex and the rate of the most rapid voluntary control; while involuntary and clonic contractions which find their seats in the lower centres and in the cord may be much faster. In this connection the attention of the reader is called to that portion of the experimental study in which the rate of clicks at which rhythmical grouping ceases is set forth. It is not far from ten a second. This is also near the lowest rate at which air vibrations give the impression of a musical tone.

The theory of summated stimuli which was advanced by Wundt, and which is generally accepted, is based upon the resistance which a central cell offers to a stimulus. The incoming stimulus is not communicated directly to the cell. The afferent nerve does not terminate in the cell, but breaks up into branches, which form a kind of envelope about the cell. The efferent nerve takes its rise in the nucleus of the cell and proceeds towards the periphery. If the stimulus is weak, it does not penetrate through the surface of the cell to the nucleus, but only part way. It sets up a kind of disturbance around the surface of the cell and, should another stimulus follow before the disturbance has subsided, it adds to the effect already produced. Repeated stimuli still further increase the disturbance until it penetrates to the nucleus of the cell, when it causes the cell to discharge into the efferent nerve. This serves very well for summated stimuli, but other phenomena of just the opposite nature require explanation. There are the soothing effects of slow and gentle stroking or patting, such as hypnotizers and nurses use upon their subjects. The general fact seems to be that the stimulus must not rise much above the threshold, and be sufficiently slow, that there shall be no summation. As we shall see later, any repeated stimulus tends to take the form of a muscular movement accompanying it. If this stimulus becomes gradually slower, it leads finally to the concept of rest, and being accompanied by muscular movements, these movements must finally cease. Increased quietude follows the slowly decreasing movements, until before a great interval of time has elapsed the body falls into a state of rest. The stimulus must in any case be sufficient to command the attention of the subject to the exclusion of the disturbing effects of other stimuli coming from without and from the involuntary processes of the body. Let us return now to the nerve cell, to find if there are any processes going on which will throw light upon the problem. A weak stimulus is continually playing upon the cell from without, but never rises sufficiently

in strength to penetrate beyond the periphery of the cell or in rapidity to bring about a summation. The effect of each stimulus subsides before the following one reaches the cell. The peripheral area must soon become fatigued so that it is no longer able to respond to the stimulus, and yet it is sufficiently strong to command the attention in so far as to distract it from other stimuli coming from within. This is the condition of quietude in the cell which is manifest in the muscle.

Attention and Periodicity:—The most casual observer will discover that his attention is discontinuous and intermittent. It manifests itself in a wave-like form. It is a series of pulses. The mind does not rest for any length of time upon a single object. New phases and relations must continually appear, or the object is dropped, that another may be taken up. "No one can possibly attend continuously to an object that does not change."¹ This process has been described as a "fly and perch." Charles Pierce says in his "Philosophy of Attention" that there is "no continuum." This periodicity in attention has been observed by Helmholtz² with the stereoscope and commented upon at considerable length. The phenomenon is called retinal rivalry. Mr. T. Reed³ records some observations which he made in combining two stereoscopic views, which were ruled, the one with vertical, and the other with horizontal lines. He finds that the whole field will be occupied for a time with one view, and then this gives way for the other, which lasts an equal time. They seem to change without voluntary effort and even in spite of one's efforts to keep one view in the field. The full time for a change from one to the other and back again is from twelve to sixteen seconds for different subjects. The pulses of attention, however, seem to succeed one another at much shorter intervals. Two seconds seem a long time to hold any object which has no relation before the attention. James says: "There is no such thing as voluntary attention sustained for more than a few seconds at a time." Does it not, then, seem reasonable that during each wave or pulse of attention only one undivided state of consciousness can arise? The waxing and waning of attention seem to mark a change from one object of consciousness to another. The object of the state may be very complex, but it stands as a unit in consciousness. The problem of the relation of the parts of the object by which a great many may be allowed to stand as

¹ James, "Psychology," Vol. I. p. 420.

² "Physiologische Optik," Sec. 52.

³ "Nature," August 1, 1887.

a unit in consciousness and be grasped in a single state, is of the most vital importance, but it must be deferred until later, when the normal period of a wave of attention will also be discussed.

Rhythmic Speech.:—The most distinguishing, and in many respects the most important, function of the human body is vocal utterance and articulate speech. Being an involuntary and habitual function in a large measure, it might be expected upon *a priori* grounds to be rhythmical. Speech becomes rhythmical not simply by sounds succeeded by pauses, but also by the regular recurrence of strongly accented sounds in a series. Aside from the simplest shout or exclamation of joy or pain, all vocal utterances are primarily rhythmical. Every word that contains more than one syllable consists of strong and weak syllables. These accents occur upon every other syllable in varying intensity, or at most the accented syllables are separated by two unaccented syllables. As regards vocal utterances, they can be considered from four different aspects—their regular succession, intensity, pitch and quality. The problem in a philosophical treatment of rhythmic speech is to determine the value of these properties of sound as unifying elements in a rhythmical production. It will be necessary first to inquire which is the most fundamental, and secondly, where each enters and the part it plays in the development of literature. We must seek also other unifying principles, if such there be. Of these, we might now mention the logical meaning of words—the theme—and æsthetic forms. As we are concerned in speech in so far only as rhythmical effects are aimed at, we shall speak only of poetry. By what coördinations and subordinations of sounds with respect to their properties and meanings is the whole structure of the poem held together? It is the same problem which Plato discussed as the one and the many. Kant put the same question by asking how the mind made a unity out of a manifold. We have to ask how the mental span becomes so enormously increased as to grasp such a poem as Wordsworth's "Intimations of Immortality from the Recollections of Childhood," or Milton's "Paradise Lost." How is the carrying power of the mind increased to such an extent? The answer is to be found in the fact that unities are formed out of the simplest elements of speech by coördinating some with others in respect to their time relations; secondly, unities are formed of unities by subordinating them with respect to their intensities, and sometimes, their time values; thirdly, by coördinations and subordinations with respect to intensities and qualities, higher unities still are formed; and

fourthly, by coördinations and subordinations with respect to theme and æsthetic forms, the greatest unities are accomplished. In the first place vocal utterances are related as regards time, that is, the same sound may recur at regular intervals, in which case the series thus formed might be termed a *rhythmic* series—a series which may become rhythmical. In the next place this series might be made up of louder and weaker sounds alternating with each other. The series would then be composed of groups of sounds and might be called a *rhythmical* series. This is a rhythm in speech. If now the louder sounds in each group were given different intensities, these smaller groups might be brought into larger groups still. In this way the mental span may be made to extend itself over a very large number of simple impressions. The principle is very clear, and one will see at a glance that if intelligible sounds were used and qualitative changes employed, the mental span might be almost indefinitely extended. The carrying power of the mind, however, does not rest wholly in any case upon a single fact, if we make the exception that vocal utterances must be carefully timed in a rhythmic series. Quality and pitch changes accompany changes in intensity, so that the subordination of one sound to another and their consequent unification with respect to intensity is always dependent upon pitch and quality changes as well. For this reason it is impossible to treat each properly by itself.

Time-relations.:—In order for vocal utterances to form a rhythmic series, they must occur at regular intervals of time which cannot exceed or fall much below certain limits. We may, however, upon the analogy of physiological rhythms, regard a series of sounds recurring at stated intervals as a rhythmical series, and also regard the recurrence of accented sounds as forming a secondary rhythm out of the primary. This is carrying the rhythmical idea farther than has been customary, and while it is more nearly correct, it would not be generally understood. The question of the time values of vocal utterances for rhythmical purposes cannot be answered upon an examination of poetry itself. Although the Greeks and Romans assigned exact values to all syllables in their language, there is reason for believing that such values did not arise naturally, but were assigned when they began to speculate upon poetry. No such relations exist among the syllables of modern languages, and in English they never did. We must then dismiss the subject of time and its significance and revert to it as the subject permits.

Intensity of Sounds.—The mind accomplishes its first real unification of sounds by subordinating them with respect to their intensities. A rhythm in speech means a series of groups of sounds. Each group may contain two or more sounds, generally not more than four. Two sounds, one strong and one weak, the one succeeding the other in time, cannot give an idea of a rhythm, but two groups of two such sounds certainly can. This being the simplest possible rhythm, we should expect that it would be the earliest form in which literature appeared. Since we have not probably any extant specimens of the first literary productions, for they were not committed to writing, we must judge from those which have come down to us from later periods, and from the literature of primitive peoples and of children, what the earliest form was. In this way it has been proved that our surmise, which was made upon *a priori* ground simply, is correct. The oldest extant specimens of English poetry are generally composed of verses of two sections, which are separated by a pause in the middle. Each section generally contains four, sometimes six, syllables, two of which are unaccented and two accented. The first section was emphatic and corresponded to the accented syllable in the smaller division; the second section received less stress and was less important. The two formed a kind of balance structure, in which the first section contained a rise and the second a fall.

helle heafas: hearde nithas.
wer leas werod: waldend sende.
graes ungrande: gar secg theahte.¹

“Our Anglo-Saxon² poems consist of certain versicles, or, as we have hitherto termed them, sections, bound together in pairs by the laws of alliteration. . . . For the most part these sections contain two or three accents, but some are found containing four, or even five. The greater number of these sections may be divided into two parts, which generally fulfill all the conditions of an alliterative couplet. . . .” These are the rules that Guest gives according to which the elementary sections were constructed: 1. “Each couplet of adjacent accents must be separated by one or two syllables which are unaccented, but not by more than two.” 2. “No section can have more than three or less than two accents.” 3. “No section can begin or end with more than two unaccented syllables.” “When the accents of a section are separated

¹ These lines are copied just as they appear in Guest's “History of English Rhythms,” p. 189.

² Guest's “History of English Rhythms,” p. 158.

by two unaccented syllables, the rhythm has been called triple measure; and the common measure, when they are only separated by a single syllable." The greater proportional number of accents makes the movement slower, and adapts the measure for more solemn and graver subjects. The triple measure is more suited to lighter themes. The verse of the common measure is made more energetic by being begun and closed with accented syllables. They are abrupt when too short, and become feeble when too long. There was considerable variety of rhythm as early as the fifth century, "as there certainly was in the seventh century, when Cædmon wrote."¹ "It is, however, probable that the rhythms were of a simpler and of a more uniform character." "Most of the alliterative couplets have only four accents—very few, indeed, have so many as six."

The phenomenon of accompanying the changes of intensity in a series of sounds with muscular contractions, led to the early association of dancing with musical and poetical recitation. Indeed, if we accept the current theory of the origin of language as arising during the celebrations of victory, dancing precedes even language. Just as an animal jumps and frisks about as an expression of pleasure at seeing his master, so our ancestors danced for joy over a victory, or in the worship of their deity. They emitted certain vocal utterances in company with the tramping of the feet, which in time came to have definite meanings and also took on the rhythm of the dance. This rhythm was scarcely more than the simple swaying of the body or the lifting of one foot and now the other. Variations in the dance might occur either in taking several steps forward and then several backward, or to the right and to the left. These variations would produce corresponding effects in the vocal accompaniment. The step of one foot would be stronger and a more intense sound made to correspond to it. In the same way either the forward or backward movement would become the more important and give rise to the distinction of thesis and arsis of the verse. Further groupings of the verses might take place in the same way. The two-rhythm was apparently the prevailing rhythm in the history of our language, if not in some others. The most common foot in our literature of all times, and a very common foot in the Greek literature, consisted of two syllables; two feet entered into the section, and two sections formed an alliterated couplet or verse. It is the simplest possible rhythm, and corresponds to the leg-pendulum with which the language was so intimately associated in its earlier history.

¹ Guest's "History of English Rhythms," p. 169.

Noiré¹ believes that language took its rise in the concerted action of many persons. In this way the individual finds that what belongs to him is the common character of others. Such utterances as "hi-ho" are taken to be the first beginnings of language, and they originate during concerted action. Any sound that is to become intelligible must first be experienced in company and then by the individual alone. But, as the example shows, such utterances are rhythmical. Here it is the rhythm of heaving sails or anchor, which is seen among sailors.

Variations in the number of syllables to the accent would be a necessity as a relief from the monotony of two syllables to the accent, and so, too, the number of accents to the section would be increased on account of the abruptness of the doubly accented section. Taine² in speaking of early Saxon poets says: "His chief care is to abridge, to imprison thought in a kind of mutilated cry." "They (Saxons) do not speak, they sing or rather shout. Each little verse is an acclamation which breaks forth like a growl. Their strong breasts heave with a groan of anger or of enthusiasm. A vehemence or indistinct phrase or expression rises suddenly, almost in spite of them, to their lips." After the people became settled down in their new homes, they lost the ruder and rougher characteristics, and such wild outpourings would be no longer suited to their milder spirits. The changes that took place in the development of our literature are due in some measure to the change in the life and habits of the people.

There still remain in our poetical compositions certain evidences of some, at least, of the stages through which our poetry has passed. The choruses in many of our hymns are still made up of non-sense syllables. Irish melodies and popular songs retain this feature. Children's poetry — by that I refer to such poetry as they enjoy and recite for their own amusement — has a large element of purely unmeaning sounds in it. Savage dances are often accompanied by recitations in which no meaning has been discovered. Again, savages and children are frequently found repeating for their own amusement a series of non-sense syllables in rhythmical form. The accents are very strongly marked, and frequently enforced by alliteration. The incoherent chatter of a maniac, or the sound of a foreigner speaking his language to one who is unacquainted with the language, is distinctly rhythmical. It is more like a chant, and children frequently remark upon

¹ Ludwig Noiré, "Max Müller and the Philosophy of Language."

² Taine, "Introduction to the History of English Language."

it. It appears, then, that vocal utterances which are kept up for a considerable time fall into a rhythmical form. Such being the natural tendency of speech, it would conform itself to any rhythm with which it might be associated, and as vocal utterances were always accompanied by the dance, it would take on the rhythm of the dance, which in its earliest forms we have seen reason to believe was the leg-pendulum.

The poetry of children shows a character very similar to early English poetry. It consists often of a two-section verse which is strongly alliterated, and in which the rhythm is perfectly clear. The familiar incantation rhyme shows this characteristic very well.

Sticks and stones
May break my bones,
But names will never hurt me.

Again,

Jack and Jill
Went up the hill
To fetch a pail of water;
Jack fell down
And broke his crown
And Jill came tumbling after.

At the beginning of each couplet there is wanting one syllable. Their poetry is usually accompanied by marching or by clapping of the hands, so that they require an accented syllable at the beginning. The verse is, then, an alternation of accented and unaccented syllables; occasionally only two unaccented syllables occur between two accents. We have in the first couplet what was found to be a prominent characteristic of early English poetry.

E. B. Taylor in his "Anthropology" asserts that while meter, and by that he means lines regularly measured in syllables, is an evidence of civilization, one of its earliest developments is matched and balanced sounds. The Australian savage sings at the end of his verse, "A bang! A bang!" Certain of the North American Indians sing in choruses, "Nyah eh wa! Nyah eh wa!" The chorus of a New Zealand song is "Ha-ah, ha-ah, ha-ah, ha!" A feature extremely common in barbaric song is a refrain of generally meaningless syllables. Guest,¹ speaking of our early poetry, says, "I have hazarded the opinion that these short, abrupt and forcible rhythms were the earliest that were known to our language. They are such as would naturally be prompted by excited feeling, and well fitted for those lyrical outpourings which form the earliest poetry of all languages." The abruptness

¹Guest's "History of English Rhythms," p. 365.

is felt by children, so that not more than a single couplet appears without the intervention of a different kind of verse. Shakespeare¹ adopted this measure in his descriptions of fairyland, and it is now become the fairy dialect of the English language.

Qualities of Sounds.—Qualities of sounds are quite as important as unifying elements as their time and intensity relations, and were quite as early regarded. This is manifest from the frequent recurrence of the same sound at the beginning of Anglo-Saxon and Germanic verses. This is alliteration. The two sections of the verse, while contrasted in intensity, were coördinated by the recurrence of the same sound. The origin of alliteration is involved in some mystery, and yet the savage shouts just quoted point out a possible origin. The emotional shout of an animal for a given state is always the same; but for the savage, who possesses greater powers of utterance, emotions find various expressions, or at least, if the expression begins with the same sound, it ends differently. Although the New Zealand savage shouts "Ha-ah" several times in succession, he closes with "Ha!" When the child torments his companion in the midst of misfortune, he says "Goody, goody gout." Other expressions of a similar character, but used with a different purpose, are "higelty, pigelty," "hee-ho," etc. In modern poetry alliteration has given place in a very large measure to final rhyme, which has become the unifying factor for the verse generally in English poetry and always in French. The qualities of sounds gave rise to melody in speech, which is common to both poetry and music, and it is as melody that the qualities of sounds play the most important part.

Spencer holds, in his essay upon the origin of music, that different emotional states produce different intonations and changes in pitch, quality and loudness of vocal utterances. In the savage dances of victory, worship, and love, emotional speech grew up, and from this music arose. Originally music was recitative—a mere chant. Chinese and Hindoo music is still so. This recitative speaking grew "naturally out of the modulations and cadences of strong feeling." The Quaker preacher who speaks only when moved by religious emotion, speaks with a recitative intonation, and church services of the present day are generally read so. This is really melody. Recitative speaking, or emotional speech, constitutes the whole of savage poetry.

Poetry and music among primitive peoples were the same. Poetry was either sung or chanted, and it was not until a

¹ Guest's "History of English Rhythms," p. 179.

later period that they became separated. of the musical instrument, the people saw just as well expressed by simple tone syllables, and music took up its own line

The Emotional Effects of Rhythm Children:—There is no more striking fact of rhythm than the emotional effect which upon certain classes of people, savages and nations has already been called to the psychological of accompanying the changes of intense sounds by muscular movements. So strong in all classes of people that no one is able in which the rhythm is strong and clear some kind of muscular movements. these movements tend to increase in frequency as the body becomes involved and moves with accents in the rhythm have the effect of and the excitement may increase even to catalepsy. Although the regular repeated syllable is the most important elementative changes aid in bringing about the soothing effects result from certain rhythmic the lulling and patting of the baby to hypnotizers resorted to the gentle stroking. Savages are well aware of the exciting rhythms, and are accustomed to use them in state of frenzy in which their priests go and in which religious dances are danced. has made a study of some tribes in Africa amongst the Tshi-speaking tribes is limiting an obvious rhythm. Such airs seem primitive sense common to all people, but is, upon children with the possession of influence is immense, and the state of excitement in an assemblage of uncivilized people may be mere rhythm of drums and the repetition would hardly be credited. . . . With the emotional influence of music has been objects, viz., to stimulate the religious and sexual spirit, and the sexual passions."

In the Yatiati² dance among the Indians of the Bahia, the tribe assembles outside of the city the dance is to be held, and with fists against the time on the walls as they enter, and

¹ A. B. Ellis, "The Tshi-Speaking Peoples of West Africa," p. 325.

² Franz Boas, *Jour. of Amer. Folk-lore*, Vol.

son-
inor
ing.
thve
fobir
juby
or
no
mal-
ephe
wge
sche
pris
m of
ofhe
tone
sve-
toat
pres
leis
ofre
thnt
si
ar
sv
th
re
she
mpe
ahnt
[n
of,"
iral
eh
h
A
cl
te
h
se
we
sa
the
cy
ra
ed
u

is ing. The dancers who are on the inside are worked up apko a frenzy. The gentle striking at first, gradually increas-Shy in violence, and the slow approach and the assemblage of false tribe, wrought in the dancers a pitch of excitement which Enrced them to rush out after a time and begin the dance, Cmping about in the wildest fashion. Such dances cease imlly with the complete exhaustion of the dancers.

reliThe Patagonian wizard¹ begins his performance with drum-fest and rattling, and keeps it up till the real or pretended begileptic fit comes on by a demon entering him. Among the allld Veddass of Ceylon the devil dancers have to work them in lves into paroxysms to gain the inspiration whereby they souofess to cure their patients. With the furious dancing to myusic and the chanting of attendants, the Bodo priests bring po4 a fit of maniacal possession. The excitement is allowed giv. continue until the prophet falls to the ground in a po4oon. When the Alfurus of the Celebes invite their deity ex] descend among them, the priests, standing about the chief sar-riest, upon whom the deity is to descend, chant some savgends. A slight twitching of the limbs marks the beginning clo the possession. The priest turns his face towards heaven, in ie spirit descends upon him, and with terrible gestures he Oth-rings upon a board and beats about with a bundle of leaves, difld leaps and dances, chanting some legends. He falls in a In roon, and the sounds he emits are interpreted as the will of meie spirit.

for George Catlin² says dancing is always accompanied by the Frnging of mysterious songs and chants, which are perfectly sp4easured and sung in exact time to the beat of the drum, as ways with an invariable set of sounds and expressions.

tan The religious services and singing among the Shakers are 6ten accompanied by dancing, and more frequently by beat-difig of the time by all the members of the congregation. The charcitement among them never rises to an extreme degree. A In ighly civilized people is not easily affected by mere rhythms. spe simple tone is not so expressive as it is to the lower muasses of people. The negro preacher often resorts to reci-muative speaking to produce the desired emotional state in his outearers, which is generally known as the "power." He selects Quome short sentence, often unimportant, such as "Moses em'ent up into the mountain," and repeating this, at first serofly, he gradually raises his voice to the highest pitch, at reae the same time increasing his gesticulations. The more ex-convtable of his audiance are thrown into a paroxysm ; the con-

¹ E. B. Taylor, "Primitive Culture."

² George Catlin, "Letters and Notes upon the Manners and Cos-
North American Indians."

tagion spreads so that sometimes the whole audience is involved. Evangelists among all classes of people rely more or less upon the emotional effect of rhythmical speaking. Street hawkers and fakirs generally speak with a recitative intonation. Their success depends very largely upon their success in alluring and holding the attention of the crowd by the manner and intonation with which they speak.

The effect of rhythm and clearly accented music is no greater upon primitive peoples than upon children. Although children are not allowed to go into ecstasies, the clapping of the hands to the recitation of "Peas porridge hot" is akin to the terrible leaping and gesticulations of the savage to the accompanying tom-tom and the chanting of his ancient legends. The child usually begins his recitation of "Peas porridge hot" rather slowly, and as he continues he grows in excitement and enthusiasm, his gestures become more violent and rapid, until he breaks down in the excitement. It is a well-known fact among school teachers that young children become excited whenever they sing rhymes with a strongly accented rhythm. Several have made this observation during the singing of a certain line in Theodore Tilton's "Baby Bye." The line in which the excitement reaches its climax is,

There he goes
On his toes
Tickling baby's nose.

This is a type of the fairy measure. The accents are strong, and every line is preceded by a pause, and at the same time all the lines are rhymed. Both the rhyme and the pause lend an intensification to the rhythm that is sufficient to call out the greatest excitement in the fairy people. In Robert Browning's poem of the "Pied Piper of Hamelin," whose charm was rhythm, occurs this remarkably rhythmical passage, and taken with the context might easily cause some emotional excitement:

Into the streets the piper stept,
Smiling at first a little smile,
As if he knew what magic slept
In his quiet pipe the while.

I have the testimony of an eminent educator that, when he read these lines, and he is an effective reader, his boy, a youngster of five or six years, would run away and hide where he could not hear the reading. He was apparently unable to bear the strain of the excitement. In later years the boy could not tell why he did so, except that it disturbed him.

The use by children of incantation rhymes for purposes of injury and torment to their companions is interesting in this connection. The habit of rhyming is almost instinctive with them. Imagine the effect of such a couplet as this upon the child to whom it is addressed :

Good night,
Rosie Wright.

Again, any name may be put in certain adaptive rhymes which are current among children. These, however, are not so effective as the instance cited above. They admit of retort. The drawling out of a name in a sing-song measured tone is very effective, and the easy adaptation of some names makes the child who is unfortunate in having such a name an object of torment.

*The Place of Rhythm in Music and Poetry. Music:—*We have seen how music and poetry took their rise together from the emotional utterances of savages during the dance, and how these emotional utterances gradually took the form of recitative speaking. This gave rise to the melody, though it was not disassociated from the meaning of the words. With the discovery of the musical instrument came the discovery that a melody might be sustained by simple tone intensities. Although music finds its essential basis in rhythm, its distinctive feature is the melody combined with harmony. The melody is constituted of a succession of tones which are significant of an emotional state, and when several melodies are combined and sung together, they give rise to harmony. This combination of melodies depends upon the pitch of the sounds. The melodies in harmony are all subordinated in different degrees to one dominant melody which is higher in pitch than the others. The unifying element here is pitch. This is the only distinctive use that is made of it in either music or poetry. The most important and fundamental unifying principles underlying music is the time, without which there can be no music. Musical tones must be exactly timed, if one is to get the conception of a melody from a series of tones. When they are exactly timed they may be farther unified by regular changes of intensity which group the sounds into measures. The most common measures that occur in music are 2-4, 3-4, 4-4, and 6-8 time. In what might be termed the natural system of accents, the first note in each measure receives a strong accent. This is really the only accent in 2-4 time. In 3-4 time the second note also receives an accent, but it is weaker than the first. In 4-4 time there are four grades of intensity. The first note is the strongest, the third next, the second is weaker still,

and the fourth is the weakest of all. In 6-8 time the third, fifth and sixth are of about equal intensity, and weak. The first is strongest, the fourth is next, and the second weaker though stronger than the third. An equal amount of time is given to each measure—that is, the strong accent occurs at regular intervals—but the distribution of this time among the notes in a measure may be greatly varied; the separate notes, however, always bearing constant and simple relations to one another. The smallest fraction that may express the relations of these notes is $\frac{1}{64}$, and this appears only in instrumental music. In poetry, as we shall see, there is not so much freedom; it has deviated less from the primal rhythmic stock from which both spring. For many centuries music consisted wholly of melodies, or of a single melody. The idea of combining or singing several melodies at the same time came very much later. This is harmony. It reached its highest development about Elizabeth's time, when the attempt was made to combine as many as forty melodies. A much smaller number was found to give better effect, and the number now used is generally only four. Symphony was a still later development, but the general feeling among musicians now is that it culminated in Beethoven, and its further development in music is impossible. Although the term has had several significations in the history of music, in Beethoven it was the combination of several themes in such a way as to bring about a succession and combination of strong emotional states. The musician who desires now to produce new effects, turns to the Volks-Lieder for a theme. He aims at variations of the rhythmical effects and introduces new harmonies. Mendelssohn is said to have remarked, when he heard some of the negro melodies of our slaves, that here was a field for a great musical talent. Wagner, taking the suggestion, has made such an adaptation of the Hungarian melodies, and with what success the musical world is well aware. Wagner has made a real advance, and for some time musical composition will follow his lead. Although there is a feeling among musicians that rhythm is distasteful, it is more apparent than real. It is the regular monotonous recurrence of the same rhythm without sufficient variations that is displeasing and not the rhythmic flow itself.

Rhythms in Poetry:—We have already seen that when language appeared as literature, it took the form of the simplest possible rhythm. Even then it was the vocal accompaniment of a dance, and there are many analogies to the simple swaying of the body or the tramping of the feet in the march. There were no fixed rules in regard to the number of syllables to the measure. The verse, so far as we can

speak of a verse, consisted of an alternation of accented and unaccented syllables. Very generally it began and ended with an accented syllable, so that a pause occurred between each verse. The line of development along which poetry followed was an increase in the number of unaccented syllables as compared with the accented, and also an increase in the number of accents to the verse; the verse preserving for some time the same balance of structure that it had in the beginning. The number of accents then might be four, six or eight; the latter number never became popular, for the reason, it would seem, that it exceeded the normal mental span. This even and balanced structure could not hold out forever; a demand for variety and the influence of foreign rhythms contributed to overthrow it, so that Chaucer wrote altogether in a verse of five accents, but he still retained the middle pause. This came after the second accent or just before the third, though sometimes after the third also. There were many verses in which the first section more generally contained three accents.

Guest takes no account of the measures or feet in English verse. He divides lines into three general classes: Those that begin with an accented syllable, those that begin with one unaccented syllable, and those that begin with two unaccented syllables. The varieties in each of these classes depend upon the position where the variation occurs from the form in which the verse sets out. Should the verse begin with an accented syllable and continue with an alternation of accented and unaccented syllables, it would constitute one variety. If, however, two unaccented syllables occur between any two accents, it would constitute a different variety according as the two unaccented syllables occur between the first and second accents, the second and third, and so on through the verse. Early poetry was sung to the accompaniment of the harp and hence was sung in exact time. On this account Guest says that up to the fourth century, English rhythms were temporal and then became accentual. Previous to that time the syllable had a time value. This, however, is not to be taken in any absolute sense. Poetry was chanted in a kind of trance state, and the reciter aimed to produce such a state in his audience. For this purpose the thought was of minor importance. Great dependence was placed upon the rhythmical flow, and doubtless a very exact time was given to the syllables that the movement might be clearer. A rhythm which depends wholly upon either the time element or the accent, is certainly less forcible than one which combines both factors. It must be conceded that though some regard was paid to the time of syllables, no such exact time was main-

tained as modern musicians keep in their music. Perfect time is the result of the application of scientific methods to music. Poetry has never lost the time element entirely, for accents that occur at irregular intervals could not have been but very displeasing, and they are now. It is reported of some of our modern poets, and especially of Tennyson, that they read their poems with the strictest observance, not only of the accents, but of the time, showing that they regarded the time element of great importance. Many readers and teachers of English poetry pay little heed to the regular recurrence of the accent. For them the thought is the chief element in poetry, and in attempting to bring that out, they disregard the rhythmical flow. But when the proper observance of the thought does violence to the rhythm, the poet must be adjudged lacking poetic inspiration, and to that extent his poetry is not true poetry. It is to the great renown of Chaucer, Milton and Shakespeare that there is such a perfect adaptation of the rhythm to the theme in hand, and any lack of observance of the accents by the reader betrays his want of understanding of that which he reads. The strict observance of time in music and the unity of origin of poetry and music, which argues that time was once an essential element of poetry, show that the time element is still there, unless it can be shown when and why it has dropped out. Poetry has admitted fewer variations and allows a greater prominence to the rhythmical flow than music. It must be admitted, however, that the thought has taken the place of the melody to a great extent as the unifying element, but it cannot be allowed to take the place of other factors. Whenever it does, just so soon the composition fails of being in any sense poetry.

Alliteration, which was very prominent in Anglo-Saxon, was gradually lost. The influence of the church and of Latin scholarship aided somewhat in this movement, but as the Anglo-Saxon element prevailed against all foreign influences in the political and social affairs, it won the day in the struggle against the Norman and Latin languages. Our language remains essentially Anglo-Saxon, and alliteration, though less common, is still a prominent feature of our poetry. Originally, alliterated syllables marked the beginning of the section and constituted the unifying factor of it, but there was no strict observance of such a principle, except that the alliterated syllables were accented. They might come anywhere within the section. The use of alliteration by later English poets was to place the alliterated syllables away from the beginning of the section and to put them in the same verse. The purpose of alliteration is not to coördinate two sections or two lines, but, by intensifying certain accents in the verse,

to make a more perfect subordination of them, or to make a more perfect unity of the line. Final rhyme succeeded alliteration. The chief reason seems to have been for a more emphatic or distinguishing mark of the rhythm than could be obtained through accents alone; especially when run-on lines came to be used and the thought was about to usurp everything. When two successive sentences or words begin with the same sound, it interferes with the understanding of them. Both the reader and hearer are more likely to confound them. For this reason alliteration must give way, except for purposes of emphasis, when the thought becomes of the first importance. Simple intensities are not sufficient as unifying factors; they cannot be properly subordinated to give unity to the line. It is interesting to note how the change from alliteration to rhythm has come about. In the early poetry, the alliterated syllables came at the beginning of the verse, but in modern poetry the rhymed syllables, which are their successors, come at the end. We shall see later how the beginning and end of rhythmical groups run into one another and become indistinguishable. The same is to be observed with reference to the feet. The accents in the feet become transposed. Although it seems probable that the foot in early poetry and the measure in all music began with the accented sound, the accented syllable in English poetry is more generally the last, and in Latin and Greek poetry it was quite as frequently the last as the first. The series of accented syllables in the verse and of articulate sounds in the foot seem to appear as a series of stimuli which are to be summated.

The two sections of the verse in old English were made to rhyme with their last syllables, and were then written as two verses. Two such couplets together form the most common stanza in English poetry. Instead of writing the members of each couplet next to each other, they are made more frequently and quite generally to alternate.

Æsthetic Forms.—That which binds the four verses into a stanza is not wholly the interrelation and balance of the two rhyming couplets. The members of the two couplets are frequently made to begin, the one with an accented syllable and the other with an unaccented syllable. Sometimes this, and sometimes a less number of accented syllables, make the lengths of the alternate lines less—a fact that gives artistic form to the verse when it is properly printed. It becomes then an appeal to the eye as an æsthetically beautiful form. This principle was seized upon by our poets during the sixteenth century, and carried to an extreme as regards form alone, which could not be sustained by the thought. The

poem had nothing but form. The principle of form becoming a unifying factor for a poem is perfectly true, and effective use is made of it in modern poetry. Among the older poets, George Herbert introduced many novelties into the forms of stanza. He relied upon both rhymes and artistic forms. Some of his stanzas take the form of a vase, an hour-glass, a pyramid and an inverted cone. Although they read smoothly, one cannot help but feel that his attempt at æsthetic forms has destroyed the beauty of the poems.

The sonnet¹ is probably the most organic of all poems. While the theme is very essential in binding the whole together, the lines are coördinated in the most intricate way by rhymes. A rhyme-scheme runs through the whole, which, when represented by letters, or dots of different sizes, or lines of different lengths, forms an artistic group, obeying the laws of principality, subordination, etc. The number of accents to the line is varied in some cases in such a way that it lends a kind of subordination of some lines to others, or of all to one or two.

Theme:—Little or no regard is paid to the thought in a poetical recitation by children or by primitive peoples. They delight in the emotional effect of sounds properly measured and balanced. With the growth of literature the thought has gradually become more important until it is about to usurp everything. The unity of the stanza and of the verse very generally depends upon it. Higher unities of the stanza—poems—depend entirely upon the theme. The attempts to coördinate stanzas by rhyming their last lines have not proved a great success. The strength of the connection is often lost. If the thought in the verse or stanza is allowed to become the prevailing element, the poetry becomes measured prose. Poetry arose in a kind of trance or highly emotional state, and for centuries it was used to produce such states in others. The whole structure is calculated to produce emotion, and for that reason it cannot easily become the medium of expression for the intellect. There must be a mutual dependence between the thought and the form, or they result in mutual destruction.

Under the influence of the church and Latin scholarship, English poetry became, or at least the attempt was made to conform it to certain rules of Latin prosody. English critics, misunderstanding probably both English and Latin poetry, tried to make the former conform to the rules of the latter. And there are many persons now who cannot see

¹ The reader is referred to Prof. Corson's "Primer of English Verse" for a treatment of the stanza and sonnet.

why the rules of Latin prosody are not universal. A verse beginning with an accented syllable and consisting of an alternation of accented and unaccented syllables, was trochaic measure, and the accented syllable was double the length of the unaccented. If two unaccented syllables were used between two accents, it was the substitution of a dactyl for a trochee. In this case, if the syllables preserved their proper time values according to the Latin prosody, four time-units—the dactyl—would appear in the place of three—the trochee. This, however, did not strike the critics as forming a defect in the rhythm, and the error has gone on. It is the current view among respectable English authorities to-day. In order not to keep the reader in suspense about so disputed and important a point, let me say what seems to be the true view. As the simplest time-unit of Greek poetry was a short syllable, and whatever value in time was given to it in a verse, that value must be maintained throughout, so the simplest unit of English poetry is the time between two accents—the foot is the simplest unit in the verse—and this must be constant. The time is apportioned among the syllables that are present between the accents, whatever the number. From the very nature of the accent the syllable receiving it will be longer relatively, though it does not bear a constant and simple relation to the length of the unaccented syllables. "Besides the increase¹ of loudness and the sharper tone which distinguishes the accented syllable, there is also a tendency to dwell upon it, or, in other words, to lengthen the quantity. We cannot increase the loudness or the sharpness of the tone without a certain degree of muscular action; and to put muscular action into motion requires time."

Another fact which has been greatly overlooked in the study of English rhythms, and which has led to much confusion and erroneous speculation and criticism of some poets, is the sectional pause, which allows two accented syllables to stand together in the verse. It was very common in Anglo-Saxon poetry, and disappeared almost entirely under the influences spoken of above. Shakespeare made free use of it, and for a lack of this knowledge, critics assert that he made use of false accents. Cædmon placed it before words upon which he desired to have a strong emphasis. It occurs before names of the deity. Guest says it owes its existence to the "emphatic stop," and is really the greatest departure from the rules of accent, which were observed with much care by the Saxon poets. It has been revived by more

¹ Guest's "History of English Rhythm," p. 75.

recent poets, and effective use is made of it. The value of this pause is the great emphasis it lends to the word following, and my purpose in dwelling upon it now is that it will come up again prominently in the experimental study.

Another question which connects itself very closely with this point of accent and pauses, is the foot or measure division of the line. Guest does not recognize such a division as the foot. The line is an alternation of accented and unaccented syllables, and he does not mention the fact of these forming groups which in Greek prosody were called feet and in music are termed measures. There seems to be no question that readers do make such groups by placing a slight pause either after or before the accented syllables. The Greeks associated these groups with a complete step in the march, and since in matters of æsthetics it is a rash thing to dispute or deny the accuracy of their judgments, we must regard the foot as a real division of their verse and inquire whether the lack of quantity in English syllables has anything to do with the absence of the foot division. The English verse is made up of a series of syllables in which every other one is uttered with greater intensity than the rest. The accented syllable requires more time, and the unaccented syllable unites or fuses with it into an organic group. These groups are then apparently separated by pauses. In French poetry there are no accented syllables, and the foot division is not recognized at all. This gives English poetry a kind of intermediate position between Greek and French poetry. The question of a foot division cannot be finally answered from an examination of our poetry, except as has already been said, such divisions are invariably made. The question will find its final answer in the experimental investigation.

Another problem which follows closely upon this is, what is the inherent nature of a group in a rhythmical series, or, what is the relation of the different syllables to one another in the poetical foot, and what determines the length of it?

The length of sentence¹ in prose is found not to deviate long from an average. Long sentences may prevail in an author for a few pages, but they are sure to be followed by short ones in sufficient number to balance the long ones. There appears a kind of rhythm in which long and short sentences succeed one another. This rhythm is constant for the same author; his earlier and later writings show no difference in the length of sentences. The writers of the more ancient prose show a greater average length of sentence than our more recent writers.

¹L. A. Schurmann. *University Studies*, Nebraska University, Vol. I.

There have been several attempts in late years to construct philosophies of English verse. Several of these will be taken up and their more salient features presented. The purpose is not to give a complete review of the books, but to call attention to a few facts which will supplement the work that has gone before.

The Science of English Verse by Sidney Lanier.—A simple auditory impression recurring at regular intervals of time furnishes the essential conditions of a rhythm. Of the four properties of sounds—duration, intensity, pitch, and tone-color—the mind can and does form exact coördinations of duration, pitch, and tone-color; intensities cannot be compared with exactness. The regular recurrence of sounds and silences constitutes primary rhythm, and a grouping of these sounds by means of intensity, pitch, or tone-color, constitutes secondary rhythm—the bar in music and the foot in poetry. For purposes of verse, syllables correspond to sounds and bear relations to one another in point of time, which are expressed by the simple numbers 1, 2, 3, 4, etc. The regularly recurring syllables of a sentence, whether prose or poetry, constitute a primary rhythm, “which the rhythmic sense of man tends to mould into a more definite, more strongly marked and more complex form, that may be called secondary rhythm.” “The tendency to arrange any primary units of rhythm into groups, or secondary units of rhythm, is so strong in ordinary persons that the imagination will even affect such a grouping when the sounds themselves do not present means for doing it.” Accent simply arranges the “materials already rhythmical through some temporal recurrence.” As the comprehension of a series of sounds is rendered more easy by grouping, so the comprehension of a series of these groups is rendered more easy by again grouping these groups into tertiary rhythms. Alliteration, the recurrence of emphatic words and punctuation marks signify the tertiary group. The fourth order of rhythmical grouping is the line which, except in the case of run-on lines, completes a logical division of the sentence. Lines are again grouped into couplets by tone-color coördinations. The fifth order of rhythmical grouping is the stanza, and a complete poem is spoken of as the sixth order.

The effort of the author, in his treatment of the foot, is to make the rhythmical accent and grouping correspond to the logical accent and meaning. For this purpose he treats at length the iambic foot, it being the most common in English poetry. Making use of musical terms, this foot is equivalent to three eighth notes, and its typic form is one eighth note

followed by a quarter note. Instead of the eighth note, the foot may contain two sixteenth notes, and instead of a quarter note, there may be two eighth notes, or a dotted eighth and a sixteenth. The foot may also contain three syllables, each being equivalent to one eighth note, or four syllables, but the four must be read in the time of three eighth notes. In the place of any note, may be substituted a rest of equal length. An anapæst or dactyl cannot take the place of an iambic or trochaic foot, since the former are equivalent to four time-units and the latter to three. He says there are two kinds of rhythm only—3-rhythm and 4-rhythm. All other kinds resolve themselves into these two; 2-rhythm is really 4-rhythm, and 5-rhythm is equivalent to a 3-rhythm and a 2-rhythm combined.

A Primer of English Verse by Hiram Corson:—The object of verse to him is “the expression of impassioned and spiritualized thought.” It originates in “the unifying activity of feeling and emotion.” Upon whatever objects “feeling¹ or emotion is projected, or with what it is incorporated—it is unifying.” “The insulated intellect, in its action, tends in an opposite direction—that is, in an analytic direction. When feeling is embodied in speech, that speech is worked up . . . into unities of various kinds.” The primal unity is the foot, which is combined “in a still higher unity which is called the verse, and this in turn is combined into a still higher unity, which is called the stanza.” “Rhythm is a succession and involution of unities, that is, unities within unities.” It applies to a succession of either feet, verses or stanzas. Each class of unities has its combining principles; that of the foot is accent. Melody is the combining principle for the syllables. Alliteration is a common and effective form of consonantal melody. The combining agencies of the stanza are harmony and rhyme. Individual verses may be melodious, but when several are taken together they lack harmony. Rhyme is also an enforcing agency of the individual verse, and the emphasis resulting is neutralized in proportion as the verses are separated. Blank verse depends “upon the melodious movement of the individual verses, pause melody, and the general harmony or toning.” Variations of the theme-meter produce important effects. “The feelings of the reader of English poetry get to be set, so to speak, to the pentameter measure, as in that measure the

¹ This is the author's great mistake. No such distinction can be drawn between feeling as unifying and intellect as analytic. Both analysis and synthesis are equally properties of the intellect, and it is difficult to conceive how the feelings can accomplish a synthesis or unify anything.

largest portion of English poetry is written." The introduction of any other than the theme-meter gives an emphasis to the thought. The substitution of a different foot gives a variety "which is essential to harmony." The shifting of the regular accent gives a special enforcement, either logical or æsthetic. "There should never be a non-significant departure from a pure monotony."

Rationale of English Verse by E. A. Poe:—Verse originates with the human enjoyment of equality. Unpracticed ears appreciate simple equalities. Practiced ears appreciate equalities among equalities; they are able to compare two sets of equals. The rudiments of all verse may possibly be found in the spondee. In this, the mind finds its first pleasure in the equality of two accented syllables. A collection of two spondees—two words of two equal syllables—forms the second step in the development of the verse. A third step would be found in the juxtaposition of three words. This, however, gives the idea of a monotone, a relief from which is found in words of different accents—iambics. A dactyl might be employed as a further relief from the monotone. A sequence of words of any sort would form a monotone, if they were not curtailed or defined within certain limits. This gave rise to the lines, the terminations of which are again determined by equalities in length, and marked by equalities—likenesses in sound. Every foot in the same verse requires equal time. A three syllable word may appear as iambic or trochee, providing that two syllables can be read in the time of one. Blending is an unwarranted liberty. He states this general principle: The substitution of a foot, the sum of whose syllabic times is equal to the sum of the syllabic times of the foot substituted, is allowed with this restriction only, that the regular foot shall continue long enough or be sufficiently prominent to leave no doubt of the kind of verse. He says "that rhythm is erroneous, which any ordinary reader can, without design, read improperly." The real test of the perfection of a verse is the pleasurable feeling it yields.

Classical Poetry:—Classical Greek poetry was either chanted or sung, and for that reason was exactly timed. There was really no difference between a poetical recitation and a song. The simplest elements in the measure, according to which poetry was sung, was a time-unit equivalent to one eighth note. By combining these time-units into groups, they formed the measure or foot. A group of several feet constituted the section, and two sections entered into the line, a certain number of which were united into strophes or stanzas. A time value was given to all syllables and words

in the language ; they were either long or short. A short syllable was equivalent to one time-unit, and a long to two. Various measures were employed. They might be equal to two, three, four, five or six time-units. The most common measures contain three or four time-units. The three time-unit foot most generally contains two syllables, one long and one short, or one short and one long. The four time-unit foot contains two or three syllables, generally two long, or one long and two short, or two short and one long. When only one long syllable occurred in the foot, it received an accent ; when there were two in the foot, the first received the accent. The accented portion stood as the thesis, and the unaccented as the arsis. In the same way the two sections of the verse stood as thesis and arsis. The thesis came first. The middle pause did not usually divide the verse into two equal divisions. The first was the shorter, the pause coming within the third foot. Except as showing a perfect subordination to a chief accent, and a slight anacrusis at the close, the verses had no distinguishing marks ; they were not rhymed, and very rarely alliterated.

The number of feet in a verse varied with different kinds of poetry, two being the smallest and six the greatest. The kind of foot with which the measure set out was not always maintained. Any other foot agreeing with the theme-foot in position of accent, and in the number of time-units, might be substituted. As such agreements in the kind of feet were few, there could be very little variety in the verse.

Greek poetry was not allowed to develop long untrammelled by rules. A rigid philosophical system was imposed upon it, and all future poetry was made to conform to this system. But it would be difficult to say that Greek poetry suffered from the restriction. It prevented novelty for novelty's sake, but allowed great freedom where freedom was most needed.

There are several facts in the history of rhythm that are interesting, both for the subject in hand and for psychology in general. Soon after the idea of varying the number of syllables in a foot had become known, and its effects appreciated, there arose a kind of mania for verses which contained a variety of feet. They were characterized as "tumbling verses" from the peculiar effect they gave rise to. This was a discordant and unpleasurable feeling. There was really no rhythm to them, and they never became popular. The same took place in regard to the length of line. Various novelties were introduced, when a longer line than that of the earliest poetry was found more pleasing and less abrupt. Verses of

six and seven accents were tried, and verses containing two sections, each of which was an alliterated couplet, having four or six accents, appear in some authors. No new combining agency was employed, and probably for that reason the verses exceeded the mental span. Had the older poets grasped the principles of unifying their lines by rhyme, or by proper subordination of the sections, they might have made such long verses a success. In the same line were the attempts at æsthetic forms, which have already been spoken of.

EXPERIMENTAL INVESTIGATION.

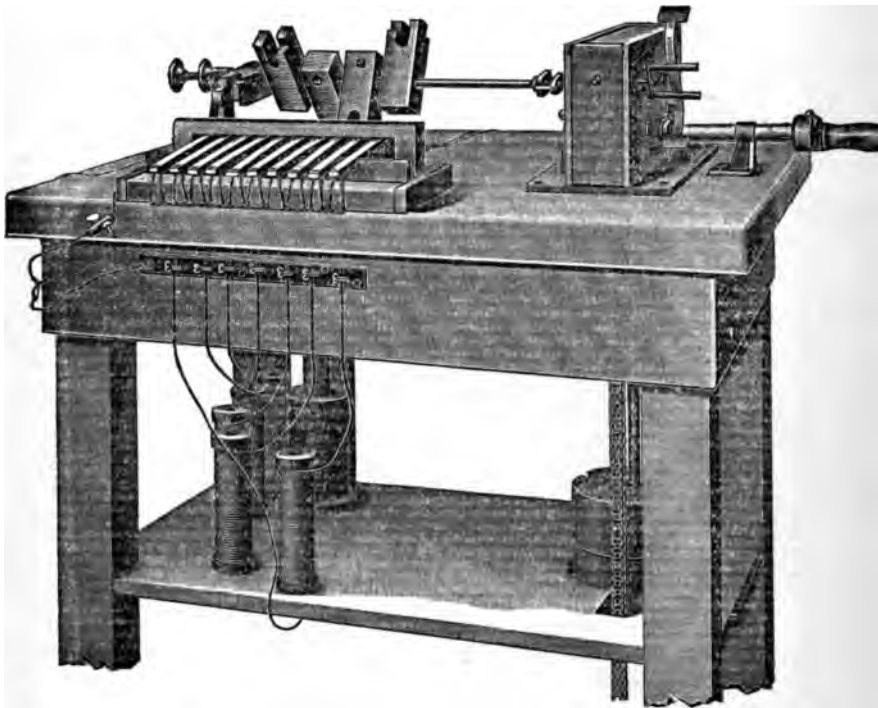
■ This work was undertaken with several objects in view. The first and most important object was to determine what the mind did with a series of simple auditory impressions in which there was absolutely no change of intensity, pitch, quality or time-interval. Each separate impression was to be indistinguishable from any or all the others. Regular variations with respect to the intensity or time-interval of the sounds in this series, which will be called a rhythmic series, were then to be tried separately and together, with the purpose of determining what values these properties of sound have in forming a rhythmical series—that is, a series of groups of impressions—out of a rhythmic series. It was seen at the outset that it would be practically impossible with the apparatus at our disposal to employ pitch variations, and for that reason no attempts were made with variations in pitch. Variations in quality or tone-color were contemplated, but the experiment was not carried out, first on account of a lack of time, and secondly of proper apparatus. The results of the first experiment anticipated much that was to be tried in the later experiments. As the work progressed, new problems were suggested for investigation until the narrow limits within which the work was begun were greatly overstepped. These problems will be taken up in what seems to be their proper order, and the results presented.

Apparatus:—The click of an electric telephone when connected in an induction circuit is constant in intensity, pitch and quality, when breaks occur in the primary circuit, providing the primary circuit is constant. The click is not the same in intensity when the primary circuit is made as it is when the primary circuit is broken. For this reason, the sound at the break only could be utilized. It is perfectly constant and stronger in intensity than the click at the make. It varies directly in intensity with variations in the strength

of the current and changes slightly in pitch and quality with variations of intensity, but the pitch and quality are always the same with the same intensity of current. A break at regular intervals in the primary circuit, when the secondary circuit is closed, the secondary circuit being open when the primary was closed, was all that was necessary to furnish the required series of auditory impressions with which the investigation might begin.

A chronograph after the pattern devised by Wundt¹ and

FIGURE I.



built by C. Krille, furnished a constant power. Figure I. gives a general view of the whole apparatus as it was used in this experimental investigation.

The drum-shaft was slipped off the drum and five arms, two and one-half inches long were put upon it by passing the shaft through a hole near one end. Each arm was provided with a set screw, that the arm might be held in position and

¹This apparatus will be found fully described in the second volume of Wundt's *Physiologische Psychologie*, p. 279. 3d ed.

its position changed at will. They were set at equal distances apart along the shaft, and their points separated by 72 degrees, so that the space about the shaft was divided equally into five divisions. (See Figure II.) Corresponding to

FIGURE II.

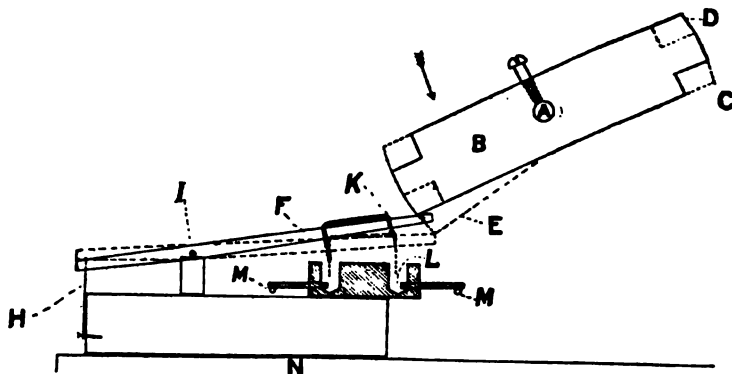


Figure II. shows the operations of the keys.

- A. Drum-shaft.
- B. The wooden arm on the drum-shaft.
- C. The dotted line represents the following point of the arm.
- D. The continuous line represents the leading point.
- E. The dotted line indicates the position of the arm when the key is pressed down.
- F. The key bearing the platinum points, which project below and are connected by the wire indicated by K. The dotted line below shows the position of the key when the platinum points dip in the mercury.
- H. The rubber elastic which caused the key to react.
- I. The rod upon which the key turned.
- L. The mercury cup.
- M. The wire connections.

each arm were two keys placed in such a position on the top of the chronograph that as the shaft revolved the ends of the arms came in contact with the ends of the keys and pressed them downward about half an inch to allow the arm to pass by in its revolution. The keys, which were ten in number, two to each arm, were made of strips of wood, six inches long and a half inch wide, and hinged horizontally upon a steel rod two inches from one end in such a way that the ends might move up and down. To the short ends were attached elastics, which caused the long ends with which the arms came in contact to rise up after they had been released by the arms on the drum-shaft. They were prevented from rising up too far by a piece of wood placed above them. Each arm

bore two points, the one about an inch to one side and ten degrees in advance of the other. The leading point came in contact with one key and pressed it down in advance of the other. As each point was broad, covering about twenty degrees of the circle described by the end of the arm, the first key would remain down until after the other had been pressed down. As both points upon each arm were of the same width, the key first pressed down would be released before the other. Near the long end, each key carried two platinum points which projected downward below the key, and which were connected at the upper ends by a wire. When the keys came down, the platinum points dipped into cups of mercury, which rested upon the top of the chronograph. (See Figure II.) These mercury cups were made by boring holes into the side

FIGURE III.

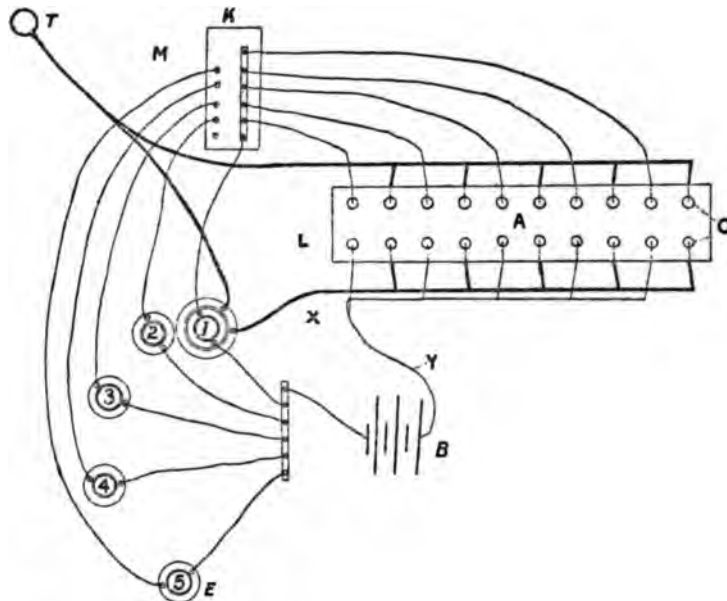


Figure III. shows the electrical connections.

A. The strip of hard rubber.

B. The battery.

C. The mercury cups.

E. 1, 2, 3, 4, 5. The primary coils. The double rings about 1 represent the induction coil.

K. The key-board.

The primary circuit is represented by light lines indicated by Y, and the secondary circuit by a heavy line, X.

T. The telephone.

of a strip of hard rubber, five-eighths of an inch thick. Holes were drilled into the edge of the rubber opposite the mercury cups and copper wires inserted, which were connected with the battery and induction coils in the manner which is schematized in Figure III. Beginning at the left hand end (marked "L") of the hard rubber strip, the first pair of opposite cups and each alternate pair along the strip were connected with a coil of wire on one side, and with the battery on the other. For purposes to be described later, were five coils of wire which might be connected with these mercury cups. The coil and the battery were connected, thus completing the primary circuit. The other pairs of opposite cups which alternated with these were all connected together on the one side with an induction coil, and on the other with the telephone. The induction coil and the telephone were joined, thus completing the secondary circuit. The ten keys corresponded to the ten pairs of mercury cups. When the first key at the left hand, and each alternate key thereafter, was pressed down by the arms on the drum-shaft so that the platinum points dipped into the mercury, it would close the primary circuit, for these keys joined the opposite mercury cups which were connected with the battery. When the second key at the left hand, and each alternate key thereafter was pressed down, it would close the induction circuit. Key 1 at the left hand end of the strip of hard rubber matched the first pair of opposite cups of mercury and was paired with key 2, which matched the second pair of the opposite cups of mercury. These first two keys were operated by the first arm at the left hand end of the drum-shaft. The other four pairs of keys were operated by the other four arms on the drum-shaft. Let us consider now only the first pair of keys and the first arm at the left. As the shaft revolves, the point of the arm which was in advance of the other was made to come in contact with the long end of key 1, and pressed it down. After coming in contact with key 1, the point of the arm could move through an arc of ten degrees, keeping the platinum points in the mercury, and thus closing the primary circuit, before the second point of the same arm would come in contact with key 2. When the keys were pressed down sufficiently to make the circuit, the points of the arm were made to slide by the ends of the keys in such a way that the key was not released until the arm had moved through an arc of twenty degrees. A further revolution of ten degrees by the arm would press key 2 down sufficiently to close the secondary circuit. If, now, the arm continues to revolve, key 1 would be released and rise up, breaking the primary circuit, but key 2 would

remain down while the arm moved through an arc of ten degrees, keeping the secondary circuit closed for a time after the primary circuit was broken. This would give a sound in the telephone. The same process would be repeated with each of the five pairs of keys and their corresponding arms. If, now, the arms were set at an equal number of degrees apart and the drum-shaft were made to revolve at a uniform rate, the clicks in the telephone would be separated by equal intervals of time, and not varying in intensity, pitch or quality, these clicks would form the required series of auditory impressions. If a change in intensity is desired, as it was, the five wires connecting the different pairs of mercury cups might each be connected with the five different coils which were referred to above. These were set at different distances from the induction coil (see Figure III.). As the different primary coils were of the same size, the strength of the induced current, and therefore the intensity of the sound, would depend upon the distance at which the primary coils were placed from the induction coil. They were placed at just sufficient distance apart to make the sounds easily distinguishable from one another in a graded series of intensities. By means of the key-board (marked "K") it was possible to connect all the five wires in any way that was desired with the five primary coils. The clicks might all be of the same intensity, all different, or of two, three or four different intensities. Whatever the variation, according to this arrangement it would recur every fifth click. When variations every fourth or third were desired, three or four arms were set upon the drum-shaft and only three or four pairs of keys operated. If the arms were separated by an equal number of degrees, the series of clicks would still be regular. Two kinds of arms were employed, those with a single end and those with a double end. (Figure II. represents the double ended arm.) By using both single and double ended arms on the shaft, and operating the five pairs of keys, it was possible to get an arrangement by which variations in intensity might occur every sixth or eighth click. Taking all the possible arrangements together, the operator might introduce a more intense click every two, three, four, five, six or eight clicks. Again, he might make a series of clicks which were composed of two, three, four or five different intensities of sound.

By making the number of degrees between the arms on the drum-shaft different, a difference in time-interval between the clicks was produced. In the same way as with the different intensities, a longer interval of time might be made to recur every two, three, four, five, six or eight clicks.

The rate at which the drum-shaft revolved determined the rate of the clicks in the telephone. This was controlled by the fan regulator upon the chronograph. Faster or slower rates were obtained by using smaller or larger fans. The rate was determined by counting the clicks in the telephone by a stop-watch. Rates between one click in two seconds and ten in one second were possible. As the rate was a very important factor, it will be given in all cases in the presentation of results. The "time" will indicate the interval between two clicks. The battery used consisted of 36 cells of the Watson's patent.

A further method of testing the accuracy of the setting of the arms upon the drum-shaft, which was done with a protractor, was to connect a time-marker in the primary circuit and take the record upon a drum along with a tuning-fork. It was found that setting might be accurate, but the drum-shaft might vary between one and two hundredths seconds in six seconds.

There is one particular in which an improvement might have been made in the apparatus. It was this: When the primary circuit was made, though the secondary circuit was open, a faint sound was heard in the telephone with close attention. The induction coil acts as an electric condenser, and the telephone being extremely sensitive, betrayed the presence of a weak current. This might have been avoided by making a break in both wires leading to the telephone, in such a way that the telephone would be wholly disconnected from the induction coil, when the primary circuit was made. During the entire experiment, only a single subject detected the presence of this sound, and for that reason it may be disregarded. The telephone was placed in a different room from the chronograph, where there was as little disturbance from other noises as possible, especially from any noises that were in the least suggestive of a rhythm.

When the experiment first began, the apparatus was set so that about three or four clicks to the second were heard in the telephone. The subjects were not informed in any particular in regard to the experiment. They were invited to be seated and listen to the telephone. This they did, taking very generally a rather critical attitude. They were then invited to say anything that suggested itself to them, whatever the character. These statements were all carefully recorded, and will be given in substance. The sounds suggested most generally and immediately the clock. Other suggestions were: slowly dripping water, galloping horse, pile-driver, etc. After the subjects had been seated for a time, during which it was apparent they were making a critical

study of the nature of the sounds, the statement most generally given, and voluntarily, was that the sounds were all alike, and seemed to be separated by the same interval of time. After this statement the subject paused, as if most that could be said had been said. In some cases they asked for particulars in regard to what they should look for. Sometimes, however, they went on to say that there was an apparent change of intensity in the sounds; the clicks seem to group themselves by twos or fours, as the case might be; generally, however, it required some kind of a suggestion to direct the attention of the subject to the grouping of the sounds. An indirect method was preferred to a direct one. In cases where the subject had spoken of the clicks seeming like the clock ticks, they were asked if there was the same difference of intensity or quality in the sounds as was apparent in the clock ticks. This suggestion was sufficient in many cases. The subject directed his attention then to the matter, and if there was any tendency to make groups of the clicks, it was apparent in a few moments. Sometimes it was remarked that they had noticed such a grouping, but had regarded it as a freak of their imagination, and did not think it worth mentioning. Another method of directing the attention of the subject to the grouping was to make a reference to the fact that they had said the sounds were all alike, and then to ask why they had said sounds and not sound; did they suppose there was more than one sound? In this case also, they replied frequently that they imagined that there was more than one sound, but did not think it worth while to mention the fact. In some cases it was sufficient to ask the subjects to count the clicks as they heard them, and then to ask how they counted. The reply was that they counted four or two, as the case might be, and then began again. Again it was noticed that the subject was unconsciously keeping time, with the foot tapping to every fourth or every second click. Such a subject was asked why he tapped every fourth or second click, and so his attention was directed to a grouping that was going on unconsciously. Such indirect methods were usually successful, but there were several cases in which indirect suggestions of this sort failed of their purpose. Direct methods of tapping a rhythm with the fingers or counting did not suggest anything beyond the clock tick to two subjects. These persons possessed no appreciation of music at all; they could not "carry a tune," and yet were able to recognize some of the common airs when they were sung or whistled. The general statement of the remarks and answers of each subject will be given as fully as it seems necessary. They will be abridged as far as possible,

but the special features in the answers of each subject will be mentioned. The treatment of special phases of these results will follow, and then will be taken up the result of special investigations that were suggested during the first part of the experiment:

Subject 1. Some musical talent and training.

Time, .23 sec. The first suggestion was a 4-group. Subject could suggest groups of two, three, five and six, but when he made no suggestion either by tapping or counting, he returned to a 4-group. The third in each 4-group was accented,¹ but it was possible in the later experiments to accent any member of the group. In general the first in all forms of grouping was accented. The 3-group was unpleasant and the 5-group was very difficult to maintain. Time, 1.14 sec. The most natural form of grouping was by two. It was possible to get a 4-group, but when the subject made no suggestion of any other group, he returned to the 2-group. Time, .167 sec. The 6-group was most easily suggested. It had the appearance of being composed of two 3-groups. The subject showed a tendency with this rate to group the 3 and 4-groups into higher groups. Eight-groups of threes and 4-groups of fours succeeded very well. It was not so easy or natural to make higher groups of fours. Time, 1. sec. This rate produced a drowsy feeling. The subject was inclined to make each click stand as the accented click in a 3-group, supplying the unaccented sounds between the accented in imagination. When the subject was tired he noticed a tendency to change the grouping frequently from two to three, and vice versa. The subject showed a strong tendency towards 4-grouping in preference to all other forms of grouping, and yet during one experiment, when the time was .208 sec., he found a 3-group more pleasant than either a 2-group or a 4-group. The rate was too fast for easy grouping by two. When he counted objects he counted them by fours. Time, .323 sec. The subject was disposed to make a 4-group, and, even when every third sound was made more intense than the others, he persisted in saying that he grouped them by fours, but that there was probably a longer interval in the series which disturbed the smoothness of his 4-groups. When his attention was called later to the accented clicks, he made no further mistakes of longer intervals for accented sounds.

Subject 2. Some musical talent and training. Accustomed to introspective work.

Time, .323 sec. The subject grouped by twos, visualizing the pendulum.² He could suggest groups of three and four easily, the four being more difficult than the three. Time, .263 sec. He grouped the clicks by four, but the 4-groups were divided into two 2-groups. Time, .208 sec. This rate yielded easily and naturally to a double 3-grouping. When he first listened to the telephone after

¹This accent consisted of an apparent increase in intensity with a change in pitch and quality.

²Almost every subject either visualized the pendulum or spoke of the pendulum-swing movement sometime during the experiments. In either case it was a form of grouping. When the rates were slow, the subject visualized the clock pendulum and made one click come near the completion of each half swing. The clicks were then grouped by two and were called the clock tick. In my own case and in some others there was a strong tendency to sway the body with the pendulum. This was called the pendulum-swing movement by the different subjects. It was quite visible at times. By this pendulum-swing movement groups of two, three, four, six or eight were frequently grouped into 2-groups. The first group, then, in the 2-group was accented or more emphatic than the other, and a distinct pause seemed to follow the second group.

either a change of rate or at the beginning of a new experiment, the clicks did not group themselves, but in a short time the tendency to group increased until it required the greatest efforts to hear the clicks as a uniform series. The subject was able to hear the clicks as a uniform series, only by imagining some one pounding in the distance. It required a mental picture of some objective thing that was perfectly uniform. When he gave himself up and listened to the series as a whole, he fell into some kind of grouping, which might or might not continue for any length of time. He had a strong tendency to shift from one grouping to another. He compared it to the optical illusion of the "stairs." The double 2-group is confounded sometimes with the double 3-group. Time, .187 sec. The subject said he got a compound 2 and 3-group, which by actual count of the accents to which he tapped with the fingers, showed he was making a double 4-group.¹ This subject was strongly disposed to double groups of all sorts. Time, .323 sec. At this rate the 2-group was most naturally accompanied by the mental image of the clock. Time, .263 sec. This yielded most easily to a 4-group, which took the form of two groups of twos. Time, .187 sec. This rate yielded at first to a 6-grouping, which was divided into two groups of threes, but it did not persist there; he returned to a double 2-group.

The pulse seemed at times to impose a grouping in which the clicks coming nearest in time to the heart-beat was accented. When the subject gave his attention to breathing, it more generally conformed itself to some grouping that was already going on. Inhalation lasted during a 4-group and exhalation during a 3-group.

Subject 3. Considerable musical talent and training.

Time, .5 sec. The subject's first suggestion was of a 2-group, but he immediately decided that a 4-group was more natural. He was able to count almost any rhythm at this rate as far as twelve, and the clicks seem to group themselves with the count. At first the groups were apparently separated by a longer interval, which the subject believed in the first place to be real. He was disposed to regard the 4-group as the most satisfactory. Any grouping was plainer when he counted. Diaphragmatic movements also accompany the grouping. With indifferent attention there was no grouping. The 4-group usually contained two accented clicks, either the first and the third or the second and the fourth. The former were preferred. This rate was found to be most pleasing. It was animating. The 5-group was difficult to get. A slight pause occurred between the groups in every form of grouping. In the presence of the chronograph, which gave a 6-rhythm which was composed of two 3-groups, the subject still grouped by four for a time, but this tendency was finally overcome and the series yielded to the suggestion of the chronograph.

When every fourth was accented, the subject being unaware of this accent, said that the 4-group only was possible, for there appeared to be a longer interval between every four clicks which made any other grouping impossible. When the accent was strengthened, he said the interval had been lengthened. This long interval might come anywhere within the group of four, but it more generally came between the groups. When two stronger clicks followed by two weaker ones formed the series, the subject said the

¹It is not unfrequent for a subject to mistake the actual grouping which he is making. Sometimes a subject is so disposed to a particular number that he persists in saying that he gets groups of that number, when it is perfectly evident a greater or less number of clicks according to the circumstances is grouped with the accented clicks to which he taps.

rate was slower. He grouped the series by fours, but it appeared as though two long sounds followed by two short ones formed the group. When three strong sounds and one weak one formed the series, he still grouped by four. The first two in each group seemed to be of the same length, the third was longer and the fourth very short. During all the experiments the subject confounded stronger clicks with long intervals, and was never able to tell the difference between a strong sound and a long interval. He was surprised when told afterwards that the longer interval had been caused by accenting one sound. Time, 2.304 sec. The subject visualized the pendulum, but said the pendulum seemed to reach its full swing before the click corresponding to the swing was heard. The clicks seemed to delay too long. Time, .323 sec. Every third sound was accented. The subject had a strong mental habit for grouping by fours and was greatly puzzled by this accent on every third, which he said was a longer interval and broke up his tendency to form groups of fours. Time, .208 sec. Every third was accented. The subject forms 6-groups, which were accented upon the first and fourth and a long interval appeared between the groups of six. Time, .137 sec. When the series was composed of clicks of three different intensities repeating themselves in the same order, the 3-groups were again grouped by four generally, though the subject could suggest groups of three 3-groups.

Subject 4. Some musical talent.

Time, .288 sec. The clicks suggested the clock-tick. The subject could group them by twos, but he found it more natural to group by fours. It has long been a mental habit with him to make groups of four of any objects or impressions that would admit of any kind of grouping. He counts by four and groups the puffs of a locomotive by four. Four objects or impressions of any sort standing together have always arrested his attention. He found it possible to group these clicks by two, three or five when he made a suggestion either by counting or tapping with the fingers, but when the suggestion was stopped he returned to a 4-group. In every kind of grouping the first sound was always accented. Time, .115 sec. The subject said the grouping was by four and was requested to tap the accented click in every group. In six trials for five seconds each, he tapped just five times during each trial, showing he made a group of four in one second. The actual number of clicks to the second being 8.6, it was apparent that he was making a much larger group than four, probably an 8-group. When asked to make a 3-group and tap the accented click in each group, the results were nineteen taps in fifteen seconds, showing that his groups were not far from six instead of three clicks to the group.¹

The 3-group was really a 4-group in many cases. Between each group of three occurred one click, of which no account was taken. It seemed to him something like this when he counted: 1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1.

When the subject gave attention to the pulse, the number of clicks coming between the beats of the heart formed a group. The click which came nearest in time to the heart-beat seemed always to correspond to it. The breathing adjusts itself to the 4-rhythm. Inhalation lasts during one group of four, and exhalation during another. In this way the 4-groups were grouped by two. Time, .156 sec. By forming a mental image of the pendulum, or of some object moving up and down, he was able to make double 4-groups,

¹It is probable that the primary grouping was two, and these groups of two were then united into larger groups of three and four.

which corresponded to the full swing of the pendulum. These three rates were given in rapid succession. Time, .536 sec. The 4-group was very clear. Time, .268 sec. The 4-group was unpleasant at first, but he gradually became accustomed to it. At first the rates seemed too fast. Time, .536 sec. With this latter rate the 4-group seemed to divide into two groups of two during the second trial. Time 1.072 sec. The 2-group seemed most natural and the subject felt a strong tendency to form higher groups of twos. After the subject became accustomed to this rate, he was more inclined to form 4-groups than 2-groups, but still the third and fourth clicks seemed at times more like a 2-group than a part of a 4-group. The general effect of this last rate was soothing. Time, 1.66 sec. This rate was soporific; it was possible to form a 2-group, but he did not do so spontaneously. Time, .323 sec. The subject grouped the clicks by four and found difficulty in suggesting a 3-group. When every third was accented, he persisted in grouping by four. Again he was asked to suggest a 3-grouping, and he succeeded in doing so. The subject was unaware of the accent, and expressed surprise that he could group by three, and found it easier than grouping by four. The following rates were given in rapid succession. Time, .268 sec. The 4-group was very clear and pleasant. Time, .17 sec. The subject grouped by fours, but felt a confused irritating feeling. There was something added onto each group of four. Time, .134 sec. This rate recalled the sound of a locomotive. He visualized a revolving wheel, during each revolution of which he counted four. Time, .116 sec. He still groups by four, but the 4-groups are grouped by two, a strong and weak group together. When every eighth was accented, he grouped by eight. There was a distinct pause along with the accented sound. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The 8-group divided into two 4-groups, with a pause after the second group. The 4-groups were grouped by two with the pendulum swing. Time, .268 sec. Every eighth was accented. The subject grouped by four and associated the pendulum swing with the groups of four.

Subject 5. Some musical talent.

Time, .288 sec. The subject was most naturally disposed to a 4-group, and found it difficult to get any other. Time, .78 sec. The 2-group was most natural with this rate. The 3-group was pleasant and easy when it was suggested. Time, 1.44 sec. It was easy to form 2-groups, but other groups were impossible. These three rates were given in rapid succession. Time, .353 sec. The 4-group was most natural. Time, .183 sec. The 8-group was most agreeable with this rate. Time, .156 sec. The subject found the 8-group most natural.

Time, .3 sec. When every fifth was accented, the subject made groups of four, accenting the four, and said that there was a rest between each group. He found it quite as easy also to accent the first. When his attention was called to this pause between the groups, he decided that the groups contained five clicks, in which the fourth was accented. When the first and third clicks were made more intense, the subject was greatly puzzled for a time, but decided that the series was compounded of a 2-group and a 3-group.

Time, .969 sec. He was able to form 3 and 4-groups. The series was associated strongly with the clock, and for that reason the 4-group tended strongly to divide into two 2-groups. Time, .323 sec. He found the 4-group most natural and pleasant, and when

he attempted to form groups of three, they would immediately run into fours. Time, .208 sec. The subject formed a long group of the clicks which he thought was an 8-group. The rate was too fast for easy grouping by four, and his attention seemed to waver between a 4-group and a longer one which he thought was an eight.

Subject 6. Some musical talent and training.

Time, .3 sec. When the subject first listened to the telephone he found no tendency to form groups of these clicks. Even after repeated suggestions the subject did not comprehend what was desired or to be looked for. He was asked to tap an accompaniment to the sounds with four fingers. After a time he found himself accenting the third, and grouping the sounds by four. When he tried the suggestion with three fingers it did not succeed very well. When two were tried, the subject decided that the 4-group was a combination of two 2-groups. In the same way he was able to group the sounds by six, but the groups divided easily into two 3-groups. On the whole the 2-group was the most natural with this rate. Time, .156 sec. The 4-group prevailed and easily combined into 8-groups. Time, .78 sec. The 2-group was most natural, but the subject was able to suggest the 3-group easily. Time, 1.44 sec. Even a 2-group was difficult to get. The time seemed to be too long. Time, .353 sec. Groups of two, three and four were all possible. The first click in all groups was accented, and the third also in the 4-groups. When he suggested a 6-group, it divided easily into two 3-groups or three 2-groups. The 8-group divided readily into two 4-groups. It was difficult to get a 5-group. The 5-group tended to run into a 6-group, which then divided easily into two 3-groups. Time, .288 sec. The 4-group was most natural, and readily combined into double 4-groups. Time, .156 sec. The 6-group was most natural. When the telephone was disconnected and the chronograph continued to run, the grouping always began with the first click in a new group. Time, .78 sec. The 2-group was the most natural. Time, 1.66 sec. There was no spontaneous grouping with this rate. It was too slow. The subject found it convenient to regard the click as an accented click in a 4-group, supplying the three intermediate sounds in imagination. Time, .323 sec. At this rate, the subject showed strong tendency to muscular movements, either to tap with the finger or toe upon the accented click, sometimes to nod the head or sway the body. He found this rate very favorable for voluntary changes of the grouping, which he did either by counting or tapping with the fingers. The general emotional effect was depressing.

The pendulum-swing movement or 2-rhythm was an important factor in all his groups. The 6-group was usually composed of two 3-groups, and the 8-group of two 4-groups. Time, .167 sec. The 4-group was very clear and pleasant, and the subject tended to group them by the motions of the pendulum. When every third click was strengthened, the subject grouped by threes, and made the 3-groups follow the motions of the pendulum. In this way the series produced an exciting effect. Time, .134 sec. The 4-group was plain and distinctly grouped by twos by the pendulum-swing. This rate was also exciting and animating. When every sixth click was accented, the grouping lost its exciting effect. When the series was composed of clicks of three intensities, the strongest first, the clicks were grouped primarily by threes and these 3-groups were again grouped into 4-groups. When the time was changed to .167 sec., and three grades of intensity retained, the higher grouping of 3-groups by four ceased. Time, .137 sec. When

every sixth click was accented, the series was grouped by six, and the six groups were again grouped by the motions of the pendulum. Time, .167 sec. Every sixth was accented. The grouping was still by six, but the 6-groups did not group by two. With the slower rate the 6-groups did not seem so compact as with the faster rate. Time, .208 sec. Every sixth was accented. The 6-group was difficult to grasp. The time was too long and the group tended to divide into two 3-groups. Time, .263 sec. Every sixth was accented. There was greater difficulty still in grasping the 6-group, on account of the tendency to divide the group into two 3-groups. Time, .323 sec. Every sixth was accented. The subject now grouped the series by four in spite of the accent upon every sixth. When the subject heard the sound of the chronograph, which was rhythmical, he grouped the clicks according to this rhythm, which in this case was a double 3-rhythmical. Time, .3 sec. Every fifth sound was accented. The subject grouped by fours, but the accent came in a different place in each group. It shifted one place further to the right. When a 6-group was suggested to the subject, the accent changed its position in the opposite way. It shifted its position one place to the left in each group.

Subject 7. Some musical talent and training.

Time, .3 sec. Almost immediately the series divided into groups of four, and soon after the 4-groups were grouped by two. With the suggestion of tapping, the subject was able to group by two, three or five. Time, .78 sec. The 2-group could be suggested only with difficulty. The 3 and 4-groups were not at all pleasant. Time, .156 sec. There was no distinct grouping. The series seemed to rise and fall in intensity at regular intervals. At times he had a "dreadful" feeling that the chronograph was slowing up and about to stop. The subject had observed this grouping of sounds in the puffing of a locomotive. He had not noticed a definite number in the group. The sounds simply rise and fall in intensity. Speaking of the 8-group, the subject said he had a feeling of not being able to "round up" until he came to eight. It seemed natural to stop at eight, and start over again. This group was accompanied by a feeling of completeness. During inhalation, the clicks seemed to come faster, and slower during exhalation. In all forms of grouping the subject felt a muscular sensation in the stomach and intestines. He also felt a strong tendency to beat time with the thumb. He had been taught to do so when quite young.

Four-grouping is a kind of mental habit with him. When the series was accented upon every fifth, he still grouped by four, making a pause between each group in which he pronounced the word "and:" 1, 2, 3, 4, and 1, 2, 3, 4, and 1, 2, 3, 4. In the same way the 3-group appeared as 1, 2, 3, 1,—1, 2, 3, 1,—1, 2, 3, 1. In the 4-group the first and third were always accented. In other groups the first was accented. When the rate was .72 sec. or .156 sec. the grouping did not come without suggestion by muscular movement or counting; with intermediate rates the grouping by four was wholly involuntary.

The subject could group 4-groups by two very easily, but it required an effort to group them by four, or 8-groups by two. The 8-group was generally composed of a more and a less emphatic group of four.

Time, .268 sec. A double 4-group was the most natural and easy. One group was more emphatic than the other. Time, .263 sec. Though the time was only slightly changed, the subject thought the previous double 4-group changed into a more perfect 8-group.

There was not such a strong division into two 4-groups. Time, .208 sec. This rate gave a "better 8-group" than the previous one. Time, .167 sec. The groups did not separate distinctly. There was a kind of confused feeling about the clicks. Time, .137 sec. The confused feeling with the previous rate was more apparent still. When every sixth was accented, he grouped by six and the 6-groups were grouped by two with the pendulum-swing movement.

Subject 8.

Time, .3 sec. The subject took a critical attitude. He had no preference for any grouping. He could count any number as far as ten, and the series seemed to group itself according to the count. In the longer groups, groups of two were frequent. Time, .156 sec. The 8-group was the most suitable. It was composed of two 4-groups, and each 4-group of two 2-groups. Time, 1.44 sec. It was not possible to form any grouping. The rate was too slow. The subject has noticed rhythms in the sounds of a mill-wheel, locomotives and fans. He was not aware of any definite grouping of the sounds.

Subject 9. Considerable musical talent. Long and careful training in music. Accustomed to introspective study.

Time, .3 sec. The subject adopted a critical attitude and gave his attention to the nature of the sounds. At first he was inclined to believe that they were all alike in intensity, but then he thought every third was stronger than the rest. For a time the interval between the clicks seemed to be irregular, but he soon discovered that this irregular interval might occur anywhere he chose to put it. In a short time his tendency to find groupings of the clicks grew so strong that it required an effort to hear the series uniform. Such an effort was akin to the feeling of "looking long into the future." The grouping tendency had to be restrained. Time, .3 sec. The 4-group was so plain that he did not discover the fact that it was imaginary and was completely surprised that the illusion was so complete. It was then more than ever an effort to hear a uniform series of single impressions. He said, "I find no rhythm as long as I hold my breath and stick to it." "I get hold of one click to compare it with the succeeding clicks, but I can't hold onto more than eight or nine." The simple suggestion of any grouping was sufficient to produce that grouping. Groups of two, three, five, six and eight follow immediately the suggestion of any of them. A group of seven was more difficult. Groups of all numbers were generally accented upon the first, but the accent could be voluntarily changed. In the 8-group the subject had a tendency to accent every other one. The grouping was generally accompanied by visible motions of the head and lips. A slight feeling of muscle tension in the ear and back of the scalp marked one group from another. There was a feeling of innervation of the muscles connected with attention.

When the attention was directed to respiration the grouping was not affected. Respiration was more inclined to follow the grouping. The heart-beat coming in about the same time as the accent in a 4-group, tended to coincide with it. Time, .2 sec. The tendency to group was still present in a small degree. The sound was quieting. It suggested slowly dripping water. Time, 1.5 sec. The suggestion was of a big clock. After listening to a fast rate for a time and then to the rate of .687 sec., he decided that he felt no tendency to group the sounds of the latter. Time, .116 sec. The most natural group was eight, with a slight tendency to divide into

two 4-groups. Time, .134 sec. The subject found a 4-group more natural than an 8 with this rate, but felt some tendency to make a double 4-group instead of a simple 4-group. Time, .116 sec. An 8-group composed of two 4-groups was most pleasant. Time, .268 sec. His most pleasant group was two, but these groups tended to combine to form double 2-groups. When two strong clicks followed by two weak ones formed the series, he grouped by fours, but accented the second and fourth. He described the phenomenon as a summation in the second: "The after-image of the first was left to the second to increase its strength." When the subject heard the rhythm of the chronograph, he grouped the sounds accordingly.

Subject 10. Some musical talent and training.

Time, .3 sec. The 4-group appeared immediately. The subject could suggest other groups of three, five, six and eight. The 3-group was accented upon the first, and the 4-group upon the first and third. During one experiment the subject said the accents in the 4-group were not distinguishable, but the groups were separated by a slight interval. The 5-group was accented upon the first and fourth, the 6-group upon every other one, and the 8-group was a repetition of two 4-groups. Higher groups of threes as far as four were easily obtained. The first and third groups of threes were accented. Higher groups of fours were not easy or distinct. During all the experiments unconscious movements in the tongue were present. A slight muscular contraction took place with the accented click. Other movements of the head, trunk, feet and hands were visible, and the subject found it difficult to restrain them. Time, .134 sec. These sounds were grouped by eight and the grouping was pleasant and animating. Time, .156 sec. The first suggestion was of a 6-group. The 8-group was difficult. Time, .268 sec. This yielded to a 4-group, which the subject said required about the same time as the previous 8-group. Time, .78 sec. The 2-group was the only one practicable. The suspense for others was too great. Time, .116 sec. During this experiment the rate yielded most easily to a double 4-group, and when the time was changed to .45 sec. he had a similar feeling with the group of two, but one click stood in the place of the 4-group with the previous rate.

Time, .116 sec. Every eighth was accented. The subject got a very pleasant and "harmonious" 8-group. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The subject was less animated. He said, "The group was more staid and steady. It had lost its tones." Time, .17 sec. Every eighth was accented. It now required an effort of attention to get the 8-group. It grew more pleasant as the subject became accustomed to it. Time, .268 sec. Every eighth was accented. The grouping was by four. Sometimes the subject accented every other one and felt disposed to count thus: one and two and three and four, and repeating this between the accented clicks.

Subject 11.¹ Some musical talent and training.

Time, .5 sec. The 4-group suggested itself immediately. The first and third clicks were accented, the first stronger than the third. Sometimes the third might be stronger than the first. It was possible to accent the second and fourth. When the subject gave close and critical attention to the sound, there was no tendency to grouping. The grouping seemed most clear with an indifferent state of mind. He showed a decided preference for 2 and 4-groups. Time, .25 sec. The 4-group was most natural. Time, .115 sec. This

¹The subject knew beforehand that this was to be an experiment in the rhythmical grouping of sounds.

rate yielded to an 8-grouping, each group being composed of four strong and four weak sounds. At other times with this rate the sounds seemed to rise and fall at regular intervals, which the subject described as a waxing and waning of the attention. Time, .167 sec. The subject grouped by four, but felt a straining for a larger group. Time, 1.67 sec. He grouped by two and visualized the pendulum. One click came during each half swing. When the subject gave attention to his breathing, he made an inspiration last during the time of one click, and expiration during the time of another. The first click was louder than the last. Time, .115 sec. When the subject gave attention to his pulse the groups corresponded to the time of the heart-beats. The click which came near the beat was louder and became the first in the group. The pulse seemed to reinforce the sensation of the sound. When the attention was directed to respiration, the clicks increased in intensity during inspiration and were grouped by two and decreased in intensity during expiration. He visualized a curved line which rose during inspiration and fell during expiration. Smaller undulations in the larger curve corresponded to the 2-group. A melody always appears to him as a zigzag line, in which the rises correspond with every two notes. Time, .156 sec. He grouped the clicks by eight and visualized an ellipse with four points upon either side. The clicks seemed to locate themselves on these points.

The subject showed a strong tendency to muscular movements. He felt an impulse to dance, clap the hands and tap the toes and fingers upon the accented click. When the rate was .286 sec., this tendency to muscular movements was stronger than with the other rates. There was something animating about this rate.

Time, .3 sec. Every fifth was accented. The clicks were grouped by five. The accented click always appeared as the fourth in the 5-group and longer than the others. When this click was further increased in intensity, it seemed very much longer than the rest and appeared as an extraneous sound which did not enter into the group. The other four sounds then formed a group by themselves. When every sixth was accented, the accented sound again appeared as an extraneous sound. It simply disturbed his mental habits of forming some other groups. When two clicks in every five were made stronger with one weak click between the two strong ones, the grouping was still by five but it was a combination of a 2-group and a 3-group. When three strong and two weak clicks formed a group, it was composed then of a 3-group and a 2-group. The 3-group contained two strong sounds and one weak, and the 2-group one strong and one weak. A short pause came after the fourth sound, which made it impossible to make the 5-group appear as composed of a 2-group and a 3-group. Time, .268 sec. Every third sound was accented. This accent simply broke up the tendency of the subject to group by four and did not compel him to group by three. When every sixth was accented, he grouped by six, and accented the first and fifth, but there was a strain towards a 4-group. Time, .167 sec. Every sixth was accented. With this rate the 6-group was pleasant and did not tend so strongly towards a 4-group. Time, .137 sec. Every sixth was accented. The 6-group was pleasant, and it tended to unite into higher groups of two with the pendulum-swing movement.

Time, .208 sec. When the subject listened to the sound of the chronograph, which made a distinct and strong 8-rhythm, he was unable to form any other group than eight. The 8-group was composed of two 4-groups, the first of which was much stronger than

the second. When he listened to the chronograph, which gave a 6-rhythm, which was composed of two 3-rhythms, he was unable for a time to get anything but a 6-group, but this faded out with continued effort and gave place to his previous 4-groups. The 4-groups were then grouped by two with the swing of the pendulum. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The grouping was by eight, and the 8-groups were then grouped by two.

Time, .116 sec. Every eighth was accented, and the grouping was by eight, and pleasant. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The subject took no spontaneous interest in the 8-group at this rate. The period seemed to be too long. "It breaks off with a dead end," he said. Time, .17 sec. Every eighth was accented, but the grouping was by fours. The accented click was simply a disturbing element. The series did not group easily by either four or eight. Time, .208 sec. Every eighth was accented. The grouping at this rate was distinctly by four. The accented click acted somewhat as a disturbing element. When every fourth was accented at this rate, the 4-grouping became pleasant, and the accented sound was the first in each group. The 4-groups were grouped by two with the swing of the pendulum. Time, .17 sec. Every fourth was accented, but the time seemed to be too fast for a pleasant 4-group.

When every sixth was accented, and the time .323 sec., the grouping was by three, but the tendency to a 4-grouping was so strong that it was possible to get a 4-group in which every sixth sound was accented, the accented sound shifting its position in the group. The accented click seemed longer, and a longer interval followed it. When a very weak sound was followed by a very intense one, the sound of the loud click spread itself over the weaker one.

Subject 12. Considerable musical talent and great interest in music. Accustomed to introspective study.

Time, 3 sec. The subject began immediately to count the clicks, accenting every third. He unconsciously rocked himself in the chair to keep time. He thought the rate slowed up at times and then quickened again. The grouping was changed from three to four by simply thinking of the number. He believed there was some unconscious muscular movement about the change from one rate to another. He could suggest a change by simply tapping with his fingers. When he changed from a 3-group to a 4-group, the 4-group seemed too long at first, though he became accustomed to it. In a short time the grouping seemed to change of itself into three and then again into four. The 4-group was inclined to fall into two 2-groups, the subject unconsciously nodding his head to every other sound. He was able to suggest a 5-group, in which the first and third were accented, the third more strongly. He could accent any click in the group, but the first and the third seemed easiest. Time, .156 sec. The 6-group appeared immediately and spontaneously, and then broke up into two 3-groups. He suggested a double 4-group, which gave rise to a feeling of a slower pace. It was not so distinct as the double 3-group. This had a kind of impelling force. The subject attempted to step in time with the double 3-group, and then with the 4-group. The double 3-group required a sprightly step. It was exciting. The 4-group at this rate did not appeal to him; it didn't take hold. This rate was more stimulating than the previous one. Time, .115 sec. The subject dropped into a 4-group, but the three was found more stimulating. It was difficult, however, for him to put aside the

previous rate, and adapt himself to the new one. One click in each group, however, seemed distinctly louder than the rest. When he grouped by four, it easily passed into an 8-group, but the 8-group was not so clear as the 6-group. He imagined a wheel going around, making six clicks to a revolution. When he changed the telephone from one ear to the other, the grouping changed from six to a double 4-group, and persisted for a time. The 5-group came only with difficulty. Time, .76 sec. The grouping was by twos. The subject imagined the clock at home. The 3-group was suggested by an image of a musical conductor beating time. Time, 1.44 sec. The subject gets the rhythm of the pendulum swing without suggestion. He suggests also a 3-group, which recalls the time of church music. Time, 1.66 sec. He finds it easy to imagine intermediate sounds between the actual clicks, and these he groups by three, the real click being the accented click in the 3-group. Time, .286 sec. In order to obtain a notion of a rhythmic series—one of uniform intensity—the subject turned his attention backward, and saw a series of images to which he was adding one all the time. He throws his attention upon what comes, and studies the nature of the noise to see if the timbre is the same. It is a comparative effort. But in spite of all efforts the series groups into a 2-group at times. When a relay sounder was connected in the circuit of a vibrator, which made 20 vibrations to the second, the subject was still able to effect a grouping of the sounds into either 3 or 4-groups by tapping with the fingers upon the table. When he dispensed with the suggestion, the clicks of the relay signal were perfectly uniform, except perhaps a slight waxing and waning in intensity, due probably to the waxing and waning of the attention towards the sound. There was no real grouping.

When a longer interval was introduced every fourth, the clicks came in a group of four, but there was nothing satisfactory about the group. The clicks did not form an organic group. Each group of four stood rather as a single compound impression. There was no organic relation between the separate clicks in the group. When the rate was rapid, the groups of four were grouped into higher groups, the groups of four standing as single impressions. When the rate was slow the long interval might come between the groups or anywhere within it. There was something wanting, something to be looked for in the interval.

As the nature of the group, the subject described his feeling as a tendency to go back when he had heard three or four clicks, as the case might be. He says he has a "mouthful"—a unity—and when he has one, he seeks to get another. The same process continues to repeat itself. When he directed his attention to the timbre of the click, he got no grouping, but when he looked at the series as a whole, the grouping was clear and spontaneous. There was not, however, necessarily an accent in the group.

Subject 13. Considerable musical talent and training. A lover of 2-4 music.

Time, .285 sec. It suggests the gallop of a horse—a short gallop—and the clock. There is a breathless feeling about it. It is the sound of car wheels—the whole train. It has a double vibration. The clicks are grouped by two or by four. The group seems to close with a rising inflection; the last is apparently accented lightly, as the first is strongly. The 2-group prevailed over the four. Parts of "Erl King" are suggested by this grouping. An objective suggestion was displeasing to the subject. The subject preferred a mental suggestion in order to change the grouping from two to anything that was desired. By such a suggestion the sub-

ject was able to get most any group up to eight. The eight group was not clear; the accents were not sufficiently prominent. The shorter measures are more strongly accented. Time, .115 sec. This rate had a bad effect; it was tormenting. The grouping was by four of a particular pitch, followed by four of a lower pitch. The subject might group the clicks by two in the same way, but with less clearness. Time, .352 sec. This rate suggested something going around, and every other sound was accented. When the 3-group was suggested, the first click was accented, and the group closed with a rising inflection. Higher groups of 3-groups could be obtained as far as four. The groups seemed to rise and fall in intensity. At this rate also the short groups were more strongly accented than the long. When the subject suggested a 4-group, the first and the third were accented, the first probably stronger. The 4-groups may be grouped again by four. Twenty was the greatest number of clicks that the subject could grasp easily in this way. The grouping becomes lost and disconnected with larger numbers. The first groups in the larger groups were of greater intensity, and the last of a lesser intensity. The intensity of each succeeding group seemed to be less. This rate was said to have the most "aesthetic effect." Time, .268 sec. The 2-group was most easy; a double 2-group was pleasant. The general effect of this rate was a hurried feeling. The previous rate had been restful. Time, .156 sec. The 4-group was most natural, and was accented upon the first and the third. The 6-group appeared without voluntary effort. There may have been a mental suggestion of the six. Time, .78 sec. There was no real grouping. It seemed painfully slow. Time, 1.44 sec. The subject supplied two intermediate sounds between the clicks, and grouped by three. The actual click was the accented sound in each group, and came first. Time, 1.66 sec. The subject supplied three intermediate sounds between the clicks, and grouped by fours. The real sound came first. Time, .134 sec. The double 4-group was most natural, and the subject breathed with it. When every eighth was accented, the subject did not become aware of the accent. The grouping was spoken of as being so strong that it could not be gotten rid of. The groups of eight were grouped by two with the swing of the pendulum. The clicks in the 8-group seem to decrease in intensity from the beginning to the end. Time, .116 sec. Every eighth was accented. The movement was the same as with the previous rate, or perhaps in place of the pendulum movement the subject visualized an object moving up and down, the upward motion lasting during the time of an 8-group, and the downward motion during another 8-group. There was apparently a longer pause after the second group. The subject felt a strong tendency to nod the head, and keep the time by tapping the toe. Time, .17 sec. Every eighth was accented. The 8-group lacked completeness. It was not so smooth as the 8-group before; it was distinctly divided into two 4-groups. The accented sounds were generally unpleasant. The subject "has not the restful impression of evenness" which had characterized the uniform series.

Time, .323 sec. When the clicks were all of the same intensity, the slightest suggestion of any sort was sufficient to cause the clicks to fall into the group suggested. Even when the attention of the subject was not called to a suggestion, and the subject apparently did not attend, it would change the grouping to that suggested.

At times the subject had a feeling which was described as "awful," that the chronograph was slowing up and about to stop. When stronger clicks were introduced, the effect was unpleasant.

The following rates were given in rapid succession: Time, .268 sec. The clicks were grouped by two, and the 2-groups seemed to rise and fall in intensity at regular intervals. Subject could suggest other groupings, but it drifted back to this, unless the subject kept up the suggestion of some other. Time, .208 sec. The grouping was by four. The rate was unpleasantly fast for a time. Time, .134 sec. The grouping was by four; the 4-groups seemed to rise and fall in intensity, every other one being more intense. The subject unconsciously breathed with this secondary grouping. Every eighth was made more intense. The subject did not detect the accent, but said the grouping by eight was so clear that it could not be avoided. The 8-groups tended to group into 2-groups. Time, .116 sec. Every eighth was accented. The clicks were grouped by eight, and the 8-groups were grouped by a wave-like motion. There appeared to be a longer interval between every two groups. Time, .17 sec. Every eighth was accented. The grouping was primarily by two, and the 2-groups were grouped by four. The intensity of the clicks seemed to decrease from the beginning to the end. The grouping was rough in comparison with that for the previous rate. This form of grouping gave place finally to a double 4-grouping, and the subject was strongly inclined to keep the time by nodding or tapping with the toe. Especially strong was this impulse when strength of the accent was increased. Time, .208 sec. Every eighth was accented. The 8-group was now more distinctly divided into two 4-groups. This grouping had more "dignity and force, but was not so tripping as the fast rate was." The 8-group was not so complete as it was with the faster rates.

Subject 14. Some musical talent and training.

The first suggestion of a grouping was by eight, and the 8-group was divided into two 4-groups. When a 2-group was suggested the subject agreed that he could get it, but the 2-groups were again grouped by two into 4-groups, and the 4-groups by two into 8-groups. A 6-group was suggested by counting six, but there seemed to be a division corresponding to 4-groups. The subject was under the impression for a time that there was a longer interval or four different intensities of sounds which made this 4-grouping. The 4-group was accented upon the first and the third. The 3-group did not succeed very well. The subject seemed to have a habit of forming groups of two, and the strongest kind of a suggestion was not sufficient to put it aside for a 3-group. Time, .156 sec. The 8-group, which was divided into two 4-groups, was the most natural, and seemed to prevail over all others. Time, .78 sec. The 2-group was most easily obtained, but it was possible to suggest either a 3-group or a 4-group. The subject was not sure whether he preferred a 2-group to a 4-group. He also found the 3-group quite pleasant. Time, 1.44 sec. The 2-group was most natural, and the subject could still suggest either a 3 or a 4-group, but when he dispensed with suggestion, he returned to the 2-group.

The subject has noticed rhythms in the sound of mill wheels. When he gave his attention to these sounds he visualized a series of points on a line which he counted by four or two. When he was asked to count a series of dots, he said they were divided off into twos by a bracket above them. It has always been a habit with him to count objects by two.

When every fifth was accented, he grouped by five; the accented click came fourth in the group, and it seemed longer than the rest. When the accented click was made more intense still, its time seemed longer than the rest. When one of the five was made

weaker than the rest, they formed a somewhat irregular group that was unpleasant. The weak sound caused a disturbance in the group which was not present when a louder sound was introduced. When all the clicks were made more intense, the rate seemed to be slower than at other times.

Subject 15. Some musical talent and training.

Time, .3 sec. The sound suggested the clock. It was more easy and natural to regard every other one stronger. Groups of three, four and five were suggested. The 4-group was the most natural; the first and third clicks were accented. At times the 4-group seemed to divide into two 2-groups. When the subject attempted to compare the 3-group with the 4-group in point of their agreeableness, the three group appeared as three, with one sound coming between the groups, thus: 1, 2, 3, 1,—1, 2, 3, 1,—1, 2, 3, 1. This extra sound seemed to occupy a blank space between the three groups. During other experiments afterwards, the 3-group appeared in this form. The 4-groups were easily grouped by two. They would combine into no higher groups as simple 4-groups. The subject was able with great effort to combine two double 4-groups. When the subject counted objects, he usually grouped them by twos. The objects seemed to be joined together by bars. Time, .57 sec. This rate was very quieting. The 4-group was most natural. The first and third or the second and fourth might be accented. A longer interval appeared between the separate groups. A long interval generally follows the accented click whether it is imaginary or real. The subject regards real accents as extraneous intruders. They introduce a long interval, and for that reason the series seems irregular. By irregularity he understood a difference in time interval of the clicks. The accented click seemed nearer to the preceding click than the others. When two real accents of unequal intensity were put into a group of eight, the interval following the more intense click was the longer, and gave to a series a very irregular appearance. When the accented clicks were dropped out, the series became regular again.

Time, .268 sec. This rate was very favorable for voluntary changes of grouping. He could suggest any grouping that he might desire within limits. During every experiment the subject manifested a strong tendency to some kind of muscular movements. Any kind of muscular contractions would suffice as a suggestion of a grouping. He said he either counted the clicks or made the proper muscular adjustments for counting. There was mental counting always at the start. He made unconscious movements with the eyelids. Motions of the head were clearly visible the whole time. When the subject was asked to restrain all movements of which he was conscious, he said there was great difficulty in keeping the grouping. The telephone was disconnected, and the subject was requested to restrain his muscular movements or attempts to count. When the telephone was connected again, he said that the grouping had kept up during the interval. Although he had restrained all visible motions, slight muscular contractions were observed in the eyelids at the proper intervals of the accented clicks. He said it was possible to keep the grouping by imagining a series of colors passing before the eyes. He spoke of a feeling in the eyes as "muscular color sensation." He seems to have felt an adjustment of the muscles ordinarily used in visual attention. At no time was he conscious of the muscular contractions of the muscles in the eyelids.

Time, .57 sec. Every fifth was accented. The series was grouped by five and the accented click came anywhere in the group. It was

more generally and naturally near the first place. Time, .268 sec. The 3-group could be suggested, and was more naturally accented upon the first, sometimes upon the third. The 6-group was strongly accented upon the third and slightly upon the first and fifth. With a uniform series, the 5-group required a distinct effort and was then accented upon the last. In general the long and complicated groups were less differentiated; they ran together. The 6-group broke up into two 3-groups and the 8 group into two 4-groups. A 7-group was very difficult to get. It would run readily into an 8-group. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The 8-group was pleasant at this rate. When the time was .116 sec. and every eighth accented, there was a tendency to group the 8-groups by two. During a subsequent experiment when the time was .116 sec., the series seemed to rise and fall in intensity with no definite grouping. Whenever an accent was put in, it made the series irregular and unpleasant. The series became pleasant in proportion as it was uniform, and with this rate the subject perceived only a rhythmic rise and fall in intensity.

Subject 16. Considerable musical talent and training.

Time, .3 sec. His first suggestion was that every other one was stronger in intensity, the stronger one coming first in the group of two. For a time, the subject did not discover that the sounds were uniform. He could suggest a 4-group, in which the first and third were accented, the first stronger than the third. It was difficult to get a 5-group, but when the subject did, the accents were upon the first and third. The 2-groups might be grouped by fives, in which case the first and third 2-groups were more intense than the others; 4-groups of twos were accented upon the first and third 2-groups; 2 and 3-groups of twos were accented upon the first. Higher groups of 3-groups as far as five were possible. The accents were the same as for higher groups of twos. Three-groups of three were the most pleasing. Higher groups of four were more difficult. The accents could not be kept clear. From early childhood, the subject has observed and taken pleasure in the rhythms in the sounds of the fanning mill, feed cutter and other machinery. The 4-rhythm was the prevailing rhythm with him. The puffs of the locomotive are grouped by fours, the first and the third being accented, the first stronger than the third. He associates the pendulum with the 2-group. With the 4-group, he associates the locomotive or a wheel turning around, making four sounds to each revolution. The 3-group generally requires attention to keep it and a suggestion to begin. The 5-group breaks up into a 2-group and a 3-group. The 6-group generally divides into two 3-groups. Time, .176 sec. This rate seemed most favorable for a 6-group. It was composed of two 3-groups, the subject visualizing the pendulum which grouped the 3-groups by two. In general, the subject preferred short groups to long ones. The shorter groups were simpler. He preferred also his own accents to real accents. When he listened to the sound of the chronograph, which was distinctly rhythmical, he grouped the sounds accordingly. When he was dull and tired, faster rates were generally more satisfactory.

The following rates were given in rapid succession: Time, .323 sec. The clicks were grouped most easily by the pendulum-swing movement. The subject could visualize a revolving wheel which made four strokes during each revolution and thus group by four. Time, .263 sec. The 4-grouping was decidedly pleasant and compelling. It required an effort of attention to group by three. He visualized the locomotive wheel with the 4-group. He could group the clicks by two with a pendulum-swing movement, but "it was

too fast to be real natural." Time, .137 sec. This was "a train at full speed." The rate was more pleasant and enlivening than any previous rate. It required very little effort of attention to get either a 3 or 4-group. A 6-group was easily suggested, but the group divided easily into two 3-groups. Time, .208 sec. The 6-group was less easy than it was with the previous rate. Time, .137 sec. The clicks grouped readily by three or four. Higher grouping of 3-groups by two or three required a suggestion to start, and it seemed to continue of itself; 4-groups might be grouped by the pendulum-swing movement. Every sixth was accented. The 6-grouping was necessary and pleasant. The accented sound took away the effort that had been required before for a 6-grouping. The 6-group might be divided into three 2-groups or two 3-groups. The accented sound always came at the beginning of the 6-group. Time, .167 sec. Every sixth was accented. The 6-group divided easily into three 2-groups or two 3-groups. Time, .323 sec. Every sixth was accented. The grouping was by two. The accented sound grouped the 2-groups by three. The span for a 6-group was disagreeable. It was too long. The accented sound might be overlooked and the series grouped by four. Time, .167 sec. Every sixth was accented. It was less easy to overlook the accented click than before. The accent forced a grouping by three.

Time, .263 sec. It was most natural to group by two with the pendulum-swing. Time, .208 sec. A 4-group was most easy. When the subject heard the chronograph, which gave a 6-rhythm compounded of two 3-rhythms, he grouped the sounds accordingly. Time, .134 sec. A 3 or a 4-group was equally pleasant and easy. The sound of the chronograph, which now gave an 8-rhythm compounded of two 4-rhythms, compelled a grouping of the sounds accordingly. The following rates were given in rapid succession during a single experiment: Time, .268 sec. A 2 or a 4-group was easy. A 3-group could be suggested. Time, .208 sec. A 3-group was suggested, but a 2 or a 4-group was easier. Time, .17 sec. A 3 or a 4-group was equally pleasant and easy. There was no preference. Time, .116 sec. The series could be grouped by three or four. When every eighth was accented, the grouping was by eight. At first, the 8-group divided into two 4-groups. This disappeared, and the 8-group became pleasant and agreeable. Time, .134 sec. Every eighth was accented. The 8-group divided easily into two 4-groups. The span was too long. There was no satisfaction in the 8-group, for the accent did not come soon enough. Time, .208 sec. Every eighth was accented. This was distasteful. The feeling of suspense present before was greater still. Time, .268 sec. Every eighth was accented. The suspense was still greater, and the 8-group broke up into two 4-groups. Time, .116 sec. There was no accent. This rate, which had given before an agreeable 8-group, when every eighth was accented, yielded to an 8-grouping. There was a slight tendency for the 8-group to divide into two 4-groups, the first of which was more emphatic.

Subject 17. Some musical talent and training. Accustomed to introspective study.

Time, .3 sec. In the first place, the grouping was by two, and almost immediately and without effort it changed to a 4-group. When each click was attended to separately, they all appeared to be of the same intensity. Suddenly the subject began to group by four. He felt a tendency to count it off to himself. Sometimes the 4-group appeared as two 2-groups. Then he thought there was an irregular interval—a difference in the time of the clicks. He then imagined that a fainter sound was heard between the actual clicks.

Each click was grouped with the fainter sound following it, and these groups grouped by two. Breathing seemed to accommodate itself to the 4-group; inhalation lasted during one group of four and exhalation during another. When every third was accented and time .208 sec., the subject felt a strong tendency to inhale during one group and exhale during another.

Each group is attended with the feeling of having completed a member of the rhythm. The groups stand out as unities—as wholes—and as each group becomes complete, there is a striving for the next. The subject has a tendency to count the clicks by fours or other numbers. When he attempts to suggest a 3-group, the third click seems to repeat itself thus: 1, 2, 3, 3,—1, 2, 3, 3,—1, 2, 3, 3. He succeeded, however, in getting a real 3-group by counting and nodding the head with the accented click. When he attempted to group by five, the accents seemed to crowd along until it brought six into the group. The first three clicks seemed to come in the time of two and the rest were irregular. When he succeeded in getting a 5-group, it was accented upon the second.

Time, .965 sec. The 2-group was the most natural, but it was imperfect. Time, 1.615 sec. The subject was able by strong effort to group by two, but the sounds seemed more naturally to appear uniform.

Subject 18. No musical talent and no interest in music.

Time, .352 sec. This was a very pleasant rate. Other rates seemed either too slow or too fast. By no suggestion could any kind of grouping of the sounds be effected. The subject declared that they were all uniform in intensity.

Subject 19. Some musical talent and in training at the public school.

Time, .268 sec. The subject likened the series to dropping water. It was suggested to him that perhaps some sounds were louder than others, when he said that every fourth seemed louder. Again it was suggested that possibly every third was louder, but the subject would not agree to it. When every third was strongly accented, the grouping was by three. When the accent was dropped out, the subject returned to a 4-group. When he listened to the sound of the chronograph, which was making a double 3-rhythm, he grouped the sounds accordingly.

Subject 20. Some musical talent and good training.

Time, .268 sec. The sound was likened to dropping water. It was suggested that the clicks grouped together in some way, and the subject replied that they were grouped by four. Again it was suggested that some other grouping was possible. This, the subject said, was by three. After reflecting and counting for a moment, the grouping was thus: 1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1. The first and third were accented in the 4-group.

Subject 21. Physician.

Time, .30 sec. The sound suggested the pendulum. A loud click corresponded to one swing and a soft to the other. He visualized a conical pendulum, which struck at several points in its swing and thus grouped the sounds by other numbers than two. He seemed to attend now to the series of clicks and then to relax and attend again. During the "strains of attention," he might grasp three or four clicks. A feeling of relief followed each strain of the attention. All the muscles of the body seemed to point toward the source of the sound. They alternately contract and relax with the successive strains of the attention. The first click in each group was accented.

Subject 22. Some musical talent.

Time, .3 sec. The clicks were grouped by four. Time, .78 sec. This rate was too slow for any grouping. It did not even suggest the clock tick. Time, .156 sec. This rate was too fast for easy grouping in any way.

Subject 23.

Time, .268 sec. The prevailing group was four. It was difficult to suggest any other. The sound of the chronograph, which gave a 6-rhythm compounded of two 3-rhythms, was scarcely sufficient to break down the tendency to group by four. The subject had worked in the same room with the chronograph, and had become more accustomed to the 8-rhythm than to any other which the chronograph made.

Subject 24.

Time, .268 sec. The clicks grouped immediately by two. There seemed to be a difference in quality. When every fourth was accented, they were grouped by four. A longer interval preceded the accented click. When every eighth was accented, the clicks were grouped by eight and a longer interval preceded the louder sound.

Subject 25. Some musical talent and training.

Subject has noticed his tendency to group objects and sounds before the experiment. Objects passing rapidly before the eyes are grouped by eight, those passing slower, by four, and those passing very slowly, by two. Time, .78 sec. Every other sound appeared to be of sharper tone than the rest. The sharper toned click grouped with a weaker and came first. Time, .115 sec. He grouped by eight. When he gave attention to the pulse, he seemed not to hear the clicks coming near or just after the heart-beat. The clicks between the heart-beats were more distinct. No grouping of the sounds would persist long. The accented sound in the group generally came first, but it might come anywhere in the group.

Subject 26. Some musical talent and training. Laboratory boy.

Time, .323 sec. The most natural form of grouping was by two. The first was accented. When he suggested a 3-group, the rate seemed to be slower, and then the clicks seemed to be of the same intensity. When every third was accented, the accented click came first in the group, and was preceded by a longer interval. In whatever position an accented click stood, it was preceded by a longer interval. With uniform sounds the 4-group was accented upon the first and third; the first was stronger than the third.

Subject 27. Some musical talent and training.

Time, .3 sec. The most natural form of grouping was by two. The first was accented. He was able to suggest groupings by three or four. The first sound in either group was accented. By tapping with five fingers, and striking much harder with the fifth he was able to suggest a 5-group. It seemed to be a matter of the imagination largely whether there was a rhythm. When he thought of a clock or some other rhythmical machine, the series tended to group according to the suggestion. The sound was most naturally associated with dropping water.

Subject 28. No musical talent.

Time, .536 sec. It was possible to group the series by three, four or five. The 4-group was most natural. From early childhood the subject has observed the 4-rhythm in the puffing of the locomotive especially, and in later years the same rhythm has been observed in clocks, metronome, hammering, walking, and in all auditory impressions that approach a regularity in sequence. The rhythm is clearest in the sound of the locomotive. The first and third

sounds in the group are accented; the first is generally more strongly accented than the third. When the sounds of the locomotive become very rapid there is no definite grouping, simply a periodic rise and fall in intensity. Time, .268 sec. This was especially favorable for the 4-group, and the 3-group could not be easily suggested. Time, .208 sec. The 4-group was most natural. It was possible to suggest a 2-group by striking heavily on every other sound. The grouping, however, was very monotonous. Both the 3 and the 5-group were very difficult. Time, .268 sec. Although the 3-group was difficult at this rate before, it could be easily suggested this time. Time, .17 sec. The clicks were grouped by four and the 4-groups tended to group by two with the pendulum-swing movement. If the grouping was held down to a plain four, it became unpleasantly monotonous. Time, .134 sec. The series tended to appear in the form of a periodic rise and fall in intensity. The periods were about equal to the time of an 8-group, and with a slight voluntary effort the series grouped by eight. The 8-groups tended to group by two with the pendulum-swing movement. During a subsequent experiment with the same rate, the subject felt a tension in the eye muscles which grouped the series by eight; four sounds occurred during the upward movement and four during the downward.

Subject 29. Some musical talent and training.

Time, .268 sec. When the subject thinks of a clock the series groups by two, but when he thinks of hammering, the clicks appear to be of the same intensity. He could suggest a 3 or 4-group, but the 2-group was most natural. Time, .208 sec. He finds it easy to count almost any rhythm as far as nine. The longer rhythms tend to divide into shorter ones. The subject found it difficult to keep from thinking of a clock tick, which suggested the 2-group. Time, .17 sec. The subject still grouped by two and thought the rate seemed to be faster when he grouped by two than when he suggested other groups.

Subject 30. No musical talent.

Time, .268 sec. By no suggestion was it possible for the subject to effect any kind of grouping of the sounds. It appeared as a dead monotonous series, with which he could not avoid the association of a pile-driver.

Many other persons who simply came in as visitors, were experimented upon with results which confirmed the foregoing records. No especial account was taken of them. More than fifty persons in all were experimented upon, and only two failed to effect some kind of grouping in the clicks which they heard. In general it may be said that the younger and less educated yielded more easily and quickly to the suggestion of a rhythmical grouping.

The first point in the preceding records to which attention is called is the rhythmical grouping of the sounds. The grouping was the same in every case. It was accomplished by accenting regularly certain sounds more than others. The weaker or less accented sounds seem to run together with the stronger, and to form organic groups which are separated from one another by intervals which are apparently longer than the interval which separates the individual clicks. Such rhythmical grouping has been observed frequently at other times by many persons. Several of the subjects testify

to have known of their tendency to group the puffs of the locomotive, even in early childhood, and they have taken great delight in it. With us this habit of grouping the puffs of the locomotive when it was starting slowly or pulling up a grade became so strong, even in early childhood, that it led to all kinds of speculation as to the cause. The puffs are grouped by four. The first and third are accented, the first generally stronger than the third. No other grouping ever seemed possible until it was found in the experimental work that the tendency to group by four was only a habit or association. The puffs of a locomotive may now be grouped by two or three, but the association of the drive-wheel making one revolution to four sounds renders any other form of grouping than by four difficult. When the engine runs very fast, the sounds seem to rise and fall in intensity at regular intervals.

A kind of rhythm is also observed in the noise of mill-wheels. The winnowing machine and feed cutter, such as are found upon many farms, produce a rhythmical sound which few persons fail to observe. Long association in early childhood with such rhythms stamps them upon the mind so firmly that they become a mental habit. Children either fancy or perceive rhythms in many sounds; they indicate this by their attempts to reproduce the sound of machinery or of locomotives. Some railroad engineers believe their engines sing tunes. The same engine under like circumstances always sings the same tune.

Several experimenters have also observed this same grouping of rhythmic sounds. In the work undertaken by Dietze¹ in Wundt's laboratory upon the *Umfang* of consciousness, this rhythmical grouping of the sounds of the metronome was observed and employed to determine the length of the mental span. The grouping was accomplished by intensifying voluntarily certain sounds and subordinating others to it. By grouping the sounds first by eight and then the groups of eight by five, it was possible to grasp forty sounds. Wundt says it is impossible to restrain this grouping absolutely. It may be confined to a 2-group, beyond which it cannot go within certain limits. Four sec. is the lower limit, and .11 sec. is the upper limit. The most favorable rate is .2 to .3 sec. Wundt refers this grouping to the ripening of the concept on the wave of apperception. As we shall see later, it is possible to restrain this tendency to group sounds. The difficulty was with Wundt's apparatus. The two sounds heard during a complete swing of the pendulum

¹Wundt, *Physiologische Psychologie*, Vol. II. p. 73.

of the metronome are not of the same intensity or quality, and hence the impossibility of restraining the grouping by two.

Angell and Pierce,¹ in their experiments upon attention, state that one subject noticed a rhythm in the sounds with which he felt a tendency to muscular contraction—nodding of the head and beating time with the fingers.

In neither of these experiments could the experimenters be sure that there was not some difference in the sound which would suggest a rhythm. The importance of an absolutely uniform series of sounds cannot be too strongly insisted upon. A difference in sounds which would ordinarily remain unnoticed, is sufficient to suggest a rhythm. This will be seen when we come to discuss the voluntary changes of the grouping and the ease of suggesting such a change. In the present experiments the greatest precaution was used against any variation in the sounds that would suggest or impose a grouping. The only possible source of such a variation would come from a difference in the resistance between the mercury and platinum. If the mercury were dirty or the platinum points were not sufficiently immersed to form a good contact, or the mercury were to adhere to the points as they were withdrawn, a difference in the intensity of the sound might be heard. The mercury was carefully cleaned every few days, or fresh mercury put in. The platinum points were filed smooth and kept brushed. Strongelastics were attached to each key, so that when the keys were released there was no delay about reacting. If then there were any variations, since there were five sets of keys, it ought to recur every fifth sound; but as a 5-rhythm was always found very difficult, and a 2, 3 and 4-rhythm easy, we have strong ground for believing that any variations except those which were intended were so small as to have no influence upon the rhythmical grouping. We have, then, the testimony of all the subjects that the clicks seemed uniform in intensity.

Subject 2 always heard a uniform series for a time after a change of rate, or at the beginning of a new experiment. His tendency to group was so strong that he could avoid it only by imagining some one pounding in the distance, or some objective thing that was perfectly uniform. Subject 3 did not feel any tendency to group the sounds until after he had tried several suggestions. Subject 9, taking a critical attitude, was inclined to believe for a time that the clicks were all of the same intensity. After a few moments it required an effort, which was like "looking long into the

¹AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY, Vol. IV. pp. 534 and 539.

future," to avoid a grouping. "I find no rhythm," he says, "as long as I hold my breath and stick to it." When subject 11 gave close and critical attention to the sound, there was no grouping. In order to get a notion of a *rhythmic* series—one of uniform intensity—subject 12 turned his attention "backward" and saw a series of images to which he was adding one all the time. He throws his attention upon what comes, and studies the nature of the sounds to see if the timbre remains the same. Subject 17 says that when each click was attended to separately, they all appeared to be of the same intensity. He said he experienced no such difficulty in avoiding a rhythm as the statement of Wundt had led him to suppose. Subject 25 could group the sounds, but he was more inclined not to do so. If he suggested a grouping, it did not persist. Subject 27 found it more natural to associate the sound with dripping water. Subject 29 made the series appear uniform when he thought of hammering. Subjects 18 and 30 could not effect any grouping at all. Upon this evidence we may safely rely upon having secured a series of impressions that was uniform for sensation. It is also true that though the rhythmical grouping of a series of uniform sounds is difficult to avoid, this tendency may be restrained within the limits spoken of by Wundt. Our own experience tallies with those above. When the attention is directed to each single impression, and an attempt made to study the timbre, it is possible to restrain the rhythmical grouping of the sounds. But when the series is attended to as a whole, this grouping takes place involuntarily.

The character of the sound employed in the experiments of Dietze differed greatly from that used in these experiments. The click of the telephone is about as simple and instantaneous a sound as it is possible to produce. The plate in the telephone vibrates a very short time. For that reason its chief characteristic is intensity; it does not persist long enough to establish its pitch and timbre. The mind has very little to work upon. It can construct variations only in intensity, for which reason the carrying power is greatly reduced. The sounds can be subordinated with respect to intensity only, and unless great intensive variations can be made, the mind will lose its grasp, and the grouping break up into single impressions. This phenomenon was observed several times, and in particular by subject 15. The sound of the metronome which Dietze employed is full and rich and has greater carrying power. Any experiments upon the carrying power of the mind must take into consideration the character of the sound. Dietze was able, by strong voluntary effort, to carry the grouping much farther than any subject in

this experiment was able to do with the clicks of the telephone. The explanation is to be found partly in a difference between the two sounds and partly in a different method. The subject in these experiments was requested to group the sounds, not by voluntary effort, but only so far as it was found easy and spontaneous. There was no attempt to force the grouping as far as possible, or even to force the grouping at all. It was the spontaneous and involuntary grouping that was studied.

In a study like this, which is purely introspective, the experimenter must rely upon the integrity of his subjects. There is and can be no test of the accuracy or truth of the results, except the uniformity which they show. If, however, each subject is unaware of the object to be obtained by the experiment, and of the opinions of every other subject, and renders his judgment without any interest in the results or without any preconceived notions of the experiment, the judgments are no more subject to error, and have about the same value as judgments in psycho-physical experiments. Certain attitudes, habits, and characteristics of mind do, however, affect results in certain ways which are injurious to the experiment. Some attention was paid to the attitude and method of the subjects in making judgments. A few words in regard to this may not be out of place. There are three classes of psychological subjects. The first includes those persons who yield immediately to any suggestion that is offered. This attitude results, then, from a social practice. In society, people do not wish to antagonize others. They instinctively give assent to any opinion. In an experimental investigation, if the operator will just give the slightest hint of his theory or preference they will add the weight of their opinions. If the operator leads them into giving an opinion which is opposed to his theory, "consistency becomes a jewel;" they stick to their opinion stoutly. If the experiment shows plainly that they are wrong and it is preposterous to hold such a view, they make a compromise with their former position and try to excuse themselves for having been led astray. They remain respectfully silent afterward and avoid, if possible, giving an opinion. If they are forced to make a judgment, they do it tentatively; they are not sure. Of a number of possible views they cannot make up their minds which is the correct one. They generally hair-split until they find out someone's opinion and then agree with that.

The second class of subjects includes those who take a moderately critical attitude. They are concerned in others' opinions in so far only as other opinions suggest different points of view. They give their own opinions when they

have considered all the phases of the experiment that are suggested to them. They are unconcerned about the outcome of the experiment. They are not dogmatic; they might have a different opinion under different circumstances or with further consideration. In the light of the evidence before them, they hold to a certain view.

The third class includes those persons who are excessively critical. They incline always to an opposite view. The experiment is not conducted properly to suit them; they are not in their best mood for judgment. They are sure to take ground against some one's opinion. If they cannot get any clue to others' opinions, they are doggedly silent or quibble, and refuse to answer except they qualify their answers to such an extent that the answer means nothing. This class of subjects is intellectually dishonest. If they are compelled to answer, they indulge in hair-splitting differences between their opinions and those of some others.

When the experimenter is compelled to rely entirely upon the judgment of his subjects, he must study them carefully and use the opinions of certain subjects in so far only as he finds that they harmonize with the general results. It is a fact which every psychologist must understand that certain classes of persons are incapable of introspection. The first class to which we referred are unfitted, because of habits of too free judgment and of always agreeing with others. The third class are rendered unfit for introspection from habits of too free judgment in regard to matters that concern themselves, and from an unnatural bias toward the negative. They are inclined to make too much of their individual opinions. In making out the results, the investigator cannot rely much upon individual opinion. Where there is almost perfect uniformity, the results may be given in tabulated form; but a large space must be given to merely individual opinion.

We have then to inquire first in regard to the certainty of a rhythmical grouping of a series of absolutely uniform sounds. The point does not need argument; the preceding records show how strong is this tendency. Only three out of fifty or more persons tested would agree that it was easier to hear each click separately. In addition to the records given above, several subjects were asked to give a written statement of their impressions of the experiment. In one case definite questions were asked in writing.

(A) "As far as I can recall my impressions at the different occasions on which I listened to the series of sounds from your apparatus, they appeared to me always as a sequence of groups containing the same number of elements. The exceptional cases where the impression was that of a sequence of

single sounds, were those in which the period of the sequence was at its longest. For any given rate there was in general one certain number of elements of which the groups more naturally consisted than any other: but I found, too, that the sequence took on instantly the character of almost any other grouping that was suggested, whether by word or sound. As to the psychological nature of this phenomenon of grouping, it is a difficult matter to give an opinion. I found the effort to determine whether or no there were any recurrent differences of sensation in the sequence a great strain upon the powers of attention. The grouping had in general the appearance of being forced on the mind by the sounds rather than that of being imposed on them by it."

(B) "A series of clicks may be given in such manner that by giving the closest possible attention they seem to be uniform both as to intensity and interval. This degree of tension (of attention) can, however, be maintained for only a few seconds. When the attention is moderate, the clicks tend to fall into rhythmic groups, the number of clicks falling into a group varying with the rate of the clicks. Slower than a certain rate no rhythm is felt. With more rapid rates two clicks form a group, the accent falling on the first and an interval occurring after the second. Faster still, four clicks form a group with accent, primary on the first and secondary on the third, and an interval after the fourth. This seems a very pleasing rhythm to me, more so than any other. A still more rapid rate gives eight in a group. This becomes visualized quite strongly in my case. It is exceedingly difficult for me to hold the series of clicks out of some of these rhythms. They fall into one or the other types (according to rate) almost irresistibly. At some rates I was able to get a 3-rhythm, accented strongly on the first."

(C) "With regular ticks within certain limits, I do not perceive them as distinct separate ticks, but from the first I group. With slower rates, the grouping is two by two, which passes very easily into four, subdivided into two. With faster rates, the tendency is to perceive the grouping into fours, divided into two, or to perceive the grouping into threes. The quicker the rate, the larger the number of ticks entering into the groups up to about six. Below the lower limit, the ticks are first perceived separately with a tendency to fall into twos, this tendency decreasing as the rate decreases. Above the upper limit, the grouping becomes vague and the tendency is to perceive the ticks as separate and individual. In general the grouping can be changed within certain limits."

"The groupings influence one another. There is a tendency to become habituated to a grouping. A grouping heard in one rate is likely to repeat itself in a subsequent rate. It is difficult to be perfectly passive when one knows he is to find a rhythm."

(D) "It seems to me easier to group the clicks unless they are very slow; but I do not find it so difficult to perceive them singly as I should have inferred from Wundt's remarks on Dietze's experiments. Having now tried many times when the grouping was strongly present, subjectively (voluntarily) or objectively, I think I am a little more inclined to discover groupings. It seems to me that I do not lengthen, but rather intensify one or more of the sounds. Perhaps, however, the change is more in quality than in intensity, or perhaps an accompanying impulse of the diaphragm, stress in the mental counting, etc., etc. Possibly, however, I do also lengthen the stressed sound at the same time; but the lengthening is not so clear as the stress. I infer from my experience as a subject that the rates from 1 or 2 per sec., up to 6 or 8 per sec., are best; probably about 4 per sec. being the best. The fast rates are better for groupings by four, the slower for groupings by two. Three-groups, 5-groups and higher groups do not occur spontaneously with me, though 3-groups are not hard to start by counting. Perhaps 2-groups go easiest of all with me. There is a sense of expectation of 'hope deferred' when the rate is too slow — or, at least, a feeling of 'too slow,' like traveling in a slow train, although you have plenty of time.

"This probably increases with the length of the group. The span of the respiratory rhythm is exceeded, and instead of being able to tell off a whole foot of the rhythm with one breath, several breaths intervene between those that mark the accented sounds. With small groups and rapid rates there is a feeling of hurry. The motion is too quick and short. There is none of the repose—the swaying, the grace, the easy fulfillment of expectation that a slower rhythm possesses."

This rhythmical grouping was a series of efforts to attend to the sound. The grouping results from a sequence of acts of attention. When the attention is directed to the sensation, it lays hold upon the first impression with great force and makes it the sole object of consciousness. If this were the only sound, the attention would turn to something else, but as succeeding impressions follow before the first wave of attention has subsided, they are seized upon with less force than the first impression, and are subordinated to it in different degrees according to the strength of the apperceptive act. Subsequent waves of attention follow the same process as long

as the will directs the attention to the phenomenon. The attention accommodates itself to a certain number of impressions, which fall easily within the period of a wave, providing there is no objective difference in the impressions. If there is a regularly recurrent difference, this becomes the signal for a new act of attention, providing only that the span does not exceed or fall much under the normal period of a wave. If this recurrent difference follows at too great intervals, the attention breaks up the span in two portions, the one more emphatic than the other. If it follows at too small intervals, these periods fall together into group, first of two and then of larger numbers. The too great interval is marked by a feeling of suspense, and the too short interval by a straining after something more.

The number of uniform elements which may enter into a member of the sequence is not determined wholly by the time interval which separates them. Previous mental habits and associations influence the number of elements in the members of the sequence. All individuals are more habituated to two and its multiples than they are to three. There are also many associations which will suggest groupings by two and four. All ordinary muscular movements follow a rhythm of two. The associations of four are far more frequent than those of three. For this reason to a large extent, groups of two and four prevail. Several subjects have described this effort of attention in a manner which deserves notice and which shows very well the nature of the act.

Subject 7, speaking of his grouping by eight, says he is not able to "round-up" until he comes to eight. There was feeling of completeness about the 8-group with a certain rate. Subject 9 says there is a slight feeling of muscle tension in the ear, sometimes in the back of the scalp. He attends, relaxes, and attends again. There is an innervation of the muscles connected with attention. Subject 12 describes his feeling about the grouping as a tendency "to go back" when he has heard three or four clicks, as the case may be. This is a "mouthful"—a unity, and, when he has one, he seeks to get another. Subject 11 describes his feeling as a series of efforts of attention. He grasps and grasps again. Subject 17 says each group is attended with a feeling of having completed a member of the rhythm. The groups stand out as unities—as wholes—and as each group becomes complete, there is a striving for the next. Subject 21: "I attend now to the series of clicks, then relax and attend again. During the strains of attention, I may grasp three or four clicks. A feeling of relief follows each strain of attention. All the mus-

cles of the body seem to point toward the source of the sound. They alternately contract and relax."

This is the rhythm in the attention to which a reference was made above. The view taken, then, was that only one undivided state of consciousness might arise during each pulse or wave of attention, and that the number of objects which can be grasped in that state must form an organic unity or be presented as a single object—have the appearance of a unit.

A given number of auditory impressions within certain time limits, when presented in such a way that there is a kind of subordination among them with respect either to time, intensity, pitch or quality, or with respect to any two or more of these properties, always stand as a unit in consciousness. They form an organic unity which is the essential condition of a number of impressions entering into a state of consciousness. If such organic unity does not exist and it is possible to make it, the mind imposes such an arrangement upon a given number of the elements that they may enter into a state of consciousness. *The essential conditions of forming such a unity among sounds is a regular temporal sequence within limits which shall be named hereafter, and perfect uniformity in intensity, pitch and quality.* Regular variations within limits with respect to intensity, pitch or quality, or to any two, or to all of these together, will effect a subordination among them sufficient to constitute an organic unity. There is a temporal limit within which these variations must occur in order to form such a unity.

The test of how many auditory impressions might be grouped together was the ease and pleasure which the subject found in doing so. If he were compelled to keep up a constant suggestion of a particular number in order to group the clicks so, no account was taken of it. If, after suggesting a grouping, it should persist until some other suggestion was made, the rate was considered favorable for that form of grouping. The subjects have described some groupings as most natural, easy or pleasurable, and others difficult or displeasing. The groupings which were spoken of as natural, easy or pleasurable, are gathered together in the following table, with the time, to determine what rates have been found best adapted to the different forms of grouping.

In the following table are brought together the judgments of all those subjects with whom extensive observations were made. The number of the subject is given in the first column at the left hand, and in the columns to the right are given the rates in thousandths of a second, at which a certain form of grouping was found pleasant and easy. The designations at the top of columns 1, 2, 5, 8, 10 and 13 are sufficiently clear.

The others require further explanation. In column 3 are given those rates at which the subjects found a 2-group more easy, but there was a straining for a larger group, or the 2-groups seemed to group by two. The rate was a little fast for a 2-group, and yet it was not more pleasant to group by four. In the same way certain rates were found at which a 3, 4, 6 or 8-group was easier than any other, but it was a little too fast for simply grouping by these numbers, and hence the groups tended to group by two. This was generally spoken of as the "pendulum-swing movement." Still other rates were found at which a 4, 6 or 8-group was more pleasant, and yet the rate was too slow, and the group tended to divide into two smaller groups. In column 15 are given those rates at which there was no distinct grouping—simply a periodic intensive change in the series. Rates at which there was no appearance of a group are given in column 16.

Multiplying the average rate for each form of grouping by the number of clicks in a group, we get as the length of groups :

Lower limit for no group,	1.581 sec.	Average variation,	.29 sec.
Average length of 2-groups,	1.590 "	"	" .328 "
" " " 3 "	1.380 "	"	" .204 "
" " " 4 "	1.228 "	"	" .068 "
" " " 6 "	1.014 "	"	" .028 "
" " " 8 "	1.160 "	"	" .025 "

The foregoing table shows that the lower limit for the rhythmical grouping of sounds is near 1.58 sec. Some subjects are able at times to group sounds that are separated by this interval, but as a general rule spontaneous grouping has ceased. The records give several instances where the subject has visualized the pendulum with this rate, but he had a feeling that the pendulum reached its full swing before he heard the click. The upper limit at which spontaneous rhythmical grouping ceases cannot be far from .115 sec. Several subjects declared their inability to make definite groups at a rate less than this. Others perceived only a periodic rise and fall in the intensity of the sound ; there was no definite grouping.

Between these limits there was some form of rhythmical grouping which depended in a large measure upon the rate. The average of all the rates at which a grouping by two was found easy and natural has been taken and multiplied by two to find the average length in time for the 2-groups. The same has been done for groups of three, four, six and eight. The averages for groups of all forms are found not to differ greatly, when we consider certain facts which influence the length of the group. The average length of 2 and 3-groups is somewhat greater than the average for groups of

Subject.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	No Group.	2-Group.	2-Groups Group by two.	4-Groups tend to Divide into two 2-Groups.	4-Groups.	4-Groups Group by two.	8-Groups tend to Divide into two 4-Groups.	8-Groups.	8-Groups Group by two.	8-Groups.	8-Groups Group by two.	8-Groups tend to Divide into two 4-Groups.	8-Groups.	8-Groups Group by two.	Periodic Intensive Changes.	No Groups.
1	1 152 1 140 1 000				570 290 323					.323 .208	.167					
2	1 002 323 323		.263	.263	323 263					.208		.167				
3	2 004 323 500	.268			700 500					.760	.167					
4	1 000 1 072	1 140 1 072		.646 .646 .536	700 323 288 268 134	.170 116 116 156 134	.116									
5		.760 1 440			288 420 323 352	.208		.156 .183 .208								
6	1 440 1 000 .853 .780	.300 780 353		.300	352 288 156 134	.167 134	.134						.156 .156	.137	.156	
7	1 140 1 440	.780			300 300									.167 .208	.156	
8		.780 1 440	.268		.300 134	.134 208	.156 166 116							.137		.156
9	1 440	.780 760 540			.300 134	.134 208	.156 166 116									
10	1 440	.780 268 780			.268 300 300	.134 116	.134	.268 .353	.134	.268 .353	.134	.156				
11		1 67			.268 500 250 263 268 323	.137 116 156	.134					.208			.115	
12	1 660 1 440	1 56 760			.156 300	.156		.116 .115			.156	.156	.115		.115	
13		.285 362 288 208	.268		.285 352 662 208	.340	.115			.352 .780 .969						
14		.780 1 440			.780 285	.300	.156 285									
15					.300 263 134			.134 .116	.116		.268				.116	
16	1 660 1 720	.288 323			.156 263 167	.115										
17	1 615	.789 965 969 849 268	.352	.624 .789	.352 307 307 500	.167 208		.167		.624 .501	.167 789		.192 .208			
19					.268											
20					.268											
22	.780				.300											.156
28	1 935	1 672 .969 .700 .969 1 072		.536	.268 308 323 323 208 208 268 536	.167 170	.134	.167 .116 .134	.134 .116 .323	.343 .323			.156 .156	.137	.134 .116	
Average	1.581	.796	.626	.542	.307	.183	.134	.145	.125	.460	.149	.161	.169	.137	.127	
Average Variation	.29	.328	.204		.068	.043		.025	.009	.204		.028		.028		

six and eight. The explanation for this is to be sought in the fact that persons are more accustomed to rhythms of two and four than to the longer rhythms.

The average variation for 2 and 3-groups is greater than for groups of four, six and eight. The associations with the 2-rhythm are far greater than with any other, and these associations tend to suggest the 2-group where it would not otherwise occur spontaneously. Long experience with clocks that vary greatly in their rates of ticking has much to do with the wide limits within which the 2-rhythm is possible. The 3-group is a more rare form of grouping, and only a few subjects succeeded in suggesting it easily. For that reason it is not surprising that the average time of the 3-group should differ greatly from the others. Then the power to carry one or two impressions in the mind is greater, and they can be held longer. The actual span for two clicks in a given time is only a little more than half the span for eight clicks in the same time. In the first case almost half the interval is a pause between the groups, and in the second the pause takes up less than one-eighth of the interval.

There are several facts, as the records have shown, that tend to make the length of groups vary. Several subjects were predisposed to groupings by four. This number has had a peculiar charm for one from early boyhood. It was his number in school, and ever since, objects that were grouped by four, or that could be grouped by four, have had an especial attraction for him. Four impressions, of whatever sort, always arrest his attention. For this reason he attempted to group all rates by four, even though it required strong effort to do so. With two exceptions, all subjects had the prevailing tendency to group by four. A second fact, which influenced probably the grouping to some extent, was that when a subject found it easy to group a given rate by four he became somewhat habituated to a 4-grouping, and was inclined to group the succeeding rates by four, unless they differed greatly. If a very slow rate followed a faster one, which had been grouped by three or four, the subject tended to imagine intermediate clicks between the actual clicks, and still to group by three or four, as the case might be. (See the records of subjects 1, 6, 12, 13 and 17.) Taking all the forms of grouping together, the average time is taken to indicate the normal period of a wave of the attention which does not exceed greatly one second. A spontaneous effort of the attention, or with Wundt a wave of apperception, endures about a second or more. We do not, however, hold that there is an absolute psychical constant, even for the individual. No other fact is more certain than that the condition of the

subject, as regards fatigue and previous engagement, has much to do with the rate at which a certain group is found pleasant and agreeable. (See the records of subjects 1 and 3.)

Before leaving the subject, let us call attention to the averages for groupings that are intermediate between two and four, four and eight, and three and six. The averages for the rates at which these groups were observed lie between the average rates for the groups between which they stand.

A further method of testing the normal length of a spontaneous effort of attention was sought in this way. An accented sound every sixth or eighth was introduced into the series, and a number of different rates were tried, until one was found at which the group seemed most pleasing and natural. If the rate was too slow for easy grouping, the subject perceived a feeling of suspense. A slower rate still, caused the group to divide into two parts, or at least the subject felt a tendency to divide the group. A still slower rate generally caused the long group to disappear entirely, giving place to a number of small groups which were equal to the long one. If the rate were too fast for easy grouping by six or eight, the groups tended to group by two with a kind of pendulum-swing or wave-like movement. Before trying a subject upon an accented series of six or eight, he was given a number of rates with uniform clicks, beginning with a slow rate. The purpose was to determine to how great an extent the form of grouping changed with different rates, when they were given in close succession. The results of the experiment with a series of uniform rates are given in the first part of the following table. The results of the experiment when every sixth click was accented are given in the second part, and when every eighth click was accented, in the third part:

UNACCENTED SERIES, PART I.

Subject 7.	.323 (.268) 4-group. Tends slightly to 8-group.	.263 4-group. Strongly tends to 8.	.208 8-group. Pleasant.	.167 Groups not separated. Confused feeling.	.137 More confused feeling. Accented double 6-group.
Subject 16.	2-group.	4-group.		6-group. Not so easy as with the following rate	6-group. Groups by two.
Subject 3.	3-group.	Double 3-group.		3-groups. Groups by two.	
Subject 4.	.268 4-group. Pleasant.	.208	.17 4-group. Confused.	.134 4-group.	.116 4-group. Groups by two.
Subject 10.	4-group. Pleasant.		.156 6-group. Pleasant.	8-group. Pleasant.	
Subject 13.	2-group. Groups rise and fall.	4-group.	4-group. Groups rise and fall by two.		8-group. Groups by two.
Subject 16.	2 or 4-group.	2 or 4-group.	3 or 4-group.		8-group. Divides into two 4-groups.
Subject 9.	4-group. Tends slightly to double 4 group.			4-group. Strongly towards 8.	8-group. Divides into two 4-groups.
Subject 17.				8-group. Illumine.	8-group.
Subject 5.	.78 2-group.	.353 4-group.	Wavers between 4 and 8-group.	.183 8-group.	.156 8-group.

ACCENTED 6-GROUP, PART II.

	.323	.263	.208	.167	.137
Subject 6.	4-group. In spite of accent.	6-group. Suspense tends to 8-group.	6-group. Difficult.	6-group. Pleasant.	6-group. Groups by two.
Subject 11.		6-group. Tends to a 4-group.		6-group. Pleasant.	6-group. Groups by two.
Subject 16.	6-group. Two 3-groups. Span disagree- ably long.			6-group. Divides into two 3-groups.	6-group. Pleasant. Pendulum- swing movement.

ACCENTED 8-GROUPS, PART III.

Subject 4.	.268 4-group.	.208	.17 4-group.	.134 Two 4-groups.	.116 8-group.
Subject 10.	4-group.		8-group. Requires effort.	8-group. Not animating.	8-group. Harmonious.
Subject 11.		4-group. Accents disturbing.	8-group. Accents disturbing.	8-group. Not pleasant.	8-group. Pleasant.
Subject 13.		8-group. Not complete. Two 4-groups.	8-group. Divides into two 4-groups.	8-group. Pleasant.	8-group. Groups by two.
Subject 16.	8-group. Really 4-groups. Great suspense for 8-group.	8-group. Distasteful feeling of suspense.		8-group. Divides into two 4-groups. Span too long.	8-group. Pleasant.

With the unaccented series, the 6-group was found natural twice near the rate .167 sec. When every sixth sound was accented, the most pleasant rate for the 6-group was .167 sec. At the rate .137, the 6-groups group by two. At the rate .208 sec., they were difficult to grasp. At slower rates, there was a feeling of suspense, or the group tended to divide into two 3-groups, or the subject was more inclined to group by four in spite of the accent. According to this, the 6-group is found most natural and pleasant at the rate .167 sec. By multiplying this by six, we will get as the time limit for the 6-group 1.002 sec.

With uniform series, the 8-group was found most natural and pleasant, once at the rate .208 sec., once at the rate .134 sec. and twice at the rate .116. When every eighth was accented, the 8-group was found most pleasant at the rates .134 and .116 sec. The average rate for all is .130 sec., which, when multiplied by eight, gives 1.04 sec., the time limit for the 8-group. The difference between this and the time for the 6-group is very small, and at the same time they agree very well with the times for the same groups in the preceding table. The general fact of certain rates being better adapted to certain forms of grouping is pretty well established. This adaptation of a particular form of grouping to a certain rate depends upon the fact that the length of the group corresponds to the normal period of a wave of attention. The lack of adaptation results from cutting short the normal wave. For a fuller account of the different states of feeling arising

with different rates for a certain group, the reader is referred to the records of the experiments upon subjects 10, 11, 13 and 16.

The conscious state accompanying each wave of attention grasps together or unifies all the impressions that fall within the temporal period of a wave. As the result of a series of attentive efforts, a series of auditory impressions takes the form of a sequence of groups. This rhythmical grouping is due to the unifying activity of the mind; it is an attempt to conceive a series of sounds in a simpler form. When the mind acts upon a continuous series of auditory impressions, it groups all the impressions that fall within the period of a wave of attention, and conceives them as a single impression or a unity. Each succeeding wave groups a like number, so that the series is conceived in the form of groups. If the single impressions are separated by a greater time interval than the normal period of a wave of attention, each impression stands alone as the sole object of consciousness. But what becomes of the series when the rate is too fast for rhythmical grouping? A partial answer is to be found in the fact that the clicks show a regular periodic rise and fall in intensity. There was no separation among the groups; no definite number of impressions constituted the group. The view to which least objection can be offered, but which is unsupported at the same time by any positive evidence, is that when the sounds become too rapid to find expression in muscular contractions of any kind, they can be no longer separated from one another as simple impressions.

The most rapid rate¹ of voluntary control is about ten per second. This periodic rise and fall in the intensity of the clicks simply marks the waxing and waning of the attention. The changing intensity of the sounds indicates the changing degrees of clearness in the conscious state. If the clicks are separated by more than one-tenth of a second, the groups are separated by an interval; at least, there is the feeling of an interval. Below this limit of one-tenth of a second, the clicks preserve their individual character. They do not fall sufficiently near together to appear continuous. They preserve their temporal succession, and as before appear in different strengths according to the degree of clearness in the conscious activity. The conscious state, which seems to ride upon the crest of the wave—that is, appear when the attentive effort is at its strongest—fades gradually and conceives the last elements in the group with less clearness than the first, and with the coming of a new wave of attention, the first impression is laid

¹“Some Influences which Affect the Rapidity of Voluntary Movements.” F. B. Dresslar. *AM. JOUR. OF PSYCHOL.* Vol. 4, p. 516.

hold upon with great force, and appears stronger in contrast with the last in the preceding group.

This rhythm in the attention, and hence in conscious activity, finds its counterpart in the activity of the nerve cell, which we have seen reason for believing was a series of explosions—an alternation of periods of activity and periods of repose.

The subject invites speculation, but we forbear except to offer the further supposition that with rates slower than ten per second, the interval or pause between the rhythmical groups marks a period of perfect quietude in the cell. When the rate reaches ten a second or more, there may still be a period of absolute inactivity, but no less interval than a tenth of a second can cause a real break in the conscious state or no less interval becomes an "object of consciousness." The change from one state of consciousness to another is represented by the reversal of a muscular movement. If between two impressions there is not sufficient time or time equal to the reversal of motion in a member, there is no consciousness of an interval between the impressions. The thought of the interval is a deduction and not a sensation or conscious fact—a fact revealed by the immediate conscious state itself. The conscious state disappears when the activity in the cell ceases; and when the will directs the attention to the series of impressions, the conscious state tends to disappear when it has effected all the subordinations that are possible among the impressions that fall easily within the normal period of a wave of attention.

Another phenomenon, which was observed by several subjects and by the experimenter at different times, was the apparent slowing up of the rate. The feeling was one of extreme suspense, and was described as "awful" and "dreadful." There was no apparent regularity with which the slowing up occurred and no definite time that the feeling lasted. The only fact which was observed concerning it was when the attention was diverted, the feeling disappeared. Several suppositions occur to us as explanations, but none of them seems to be completely satisfactory. It appears to be more in the nature of fatigue, but it is not clear why the impression should seem to be separated by longer intervals. The general fact, however, of time passing more slowly, when one is suffering from fatigue, has been observed frequently. A more probable supposition is that it indicates a kind of rhythm in the voluntary effort which directs the attention to the source of the sound.

We have now to ask what is the inherent nature of a rhythmical group, or what is meant by a unity among

a number of auditory impressions. What relation must the impressions bear to one another that they may be grouped together or grasped by a single act of apperception? How may a number of impressions become the object of a single state of consciousness? With Plato, we ask how the many become the one, or with Kant, how the mind makes a unity out of a manifold. Upon the basis of this study, we can hope to answer the question with regard to auditory impressions in a sequence. The question has already been answered for simultaneous sounds—musical tones—in the laws of harmony. The general principle as laid down in the treatment of poetry was that by coördinating and subordinating the elements to one another, unities were effected among them. The same principle holds good here.

From the nature of the apparatus, only changes in the intensity of the clicks could be effected. For this reason the subordinations and coördinations among the sounds must be accomplished through different intensities. Two methods for determining the relations of the sounds in a group with respect to their intensities were employed. By the first each subject was asked how he effected a grouping in a series of sounds which were of uniform intensity, and, if by accent, what sounds in the groups were accented. By the second method, the subject was given a series of sets of sounds of different intensities, which recurred always in the same order, and he was asked to point out where the series was grouped—the position of the strong and weak sounds in the group. In this way we were able to determine what was the most natural order in which the different intensities occurred in the group.

By the first method, it was determined that :

The first sound in the 2-group was accented. It was possible by objective suggestion of tapping, or counting, or by voluntary effort, to accent the last sound, but no subject would agree that this was the natural accent.

The first sound in the 3-group was strongly accented and the second slightly. Occasionally a subject found it easier to accent the second more strongly than the first, but this did not seem to be the natural way of accenting the group. It was possible by voluntary effort, or objective suggestion, to change the position of the accent. Very few subjects found it easy to group by three, and it usually required a strong suggestion to start the group.

The 4-group was very generally accented upon the first and third sounds; the first was stronger than the third. There was, however, some difference of opinion. Several subjects found it easy and natural to accent the second and fourth, and

subject 15 was more inclined to this form of accent than to the other. Sometimes there was only a single click accented, and this was very generally the first. The accents could be changed voluntarily. The reader is referred to the records of subjects 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 20.

Most subjects preferred a grouping by four to one by three. When the attempt was made to suggest a 3-group by counting three, they felt an over-powering tendency to count one or three a second time. Thus: 1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1—1, 2, 3, 1—or 1, 2, 3, 3—1, 2, 3, 3—1, 2, 3, 3. The former was the more common. Subjects 1, 4, 7, 11, 12, 13, 15, 17 and 20 mentioned this phenomenon.

The 5-group was very difficult to suggest and maintain. Most subjects declared their inability to get such a grouping. Subject 11 said that an extra click would attach itself to the group and "pull it over" to a 6-group. Subject 17 mentioned a similar phenomenon. In counting a 5-group, it was found easy to emphasize the first and third or the first and the fourth. This gave to the 5-group the appearance of being compounded of a 2-group and a 3-group. Subjects 10, 11, 12, 15, 16 and 17 make observations on their attempts to suggest a 5-group.

The 6 and 8-groups were generally compounded of smaller groups of two, three or four. The 6-group was composed of two 3-groups or sometimes three 2-groups. The first group in the 6-group was more emphatic or was accented. The 8-group was composed of two 4-groups or sometimes four 2-groups. Subject 13 thought that the intensities of the sounds in the 8-group decreased from the beginning to the end.

Higher grouping of these groups was possible to some extent. The most common form was to group by two. This was spoken of as the pendulum-swing movement. In this case, the first group was always accented. Subjects 1, 10, 12, 13, 15 and 16 make observations upon their attempts to group 2 and 3-groups. The record of subject 16 is especially important. Several were unable to group 4-groups beyond two, on account of their inability to keep the accents clear. In general all subjects made a kind of interval between the groups. In 6 and 8-groups, which were compounded, a short interval followed each smaller group and a longer interval followed the whole group of six or eight.

Various methods of suggesting a grouping were employed. The most frequent method was by counting or beating time with the fingers. Subject 17 says: "Subjective counting is most effective, or this assisted by respiratory stresses and probably other muscular movements." The associations

which the sound brought up, very frequently suggested a form of grouping. The clock (various kinds), pendulum, locomotive, conical pendulum and revolving wheel, making a certain number of sounds during a revolution, are most frequently mentioned as influencing the form of grouping. The operator frequently directed the attention of the subjects to respiration, or asked them to feel the pulse. Most of the subjects incline to the view that respiration accommodated itself to the form of grouping that was found most natural with the rate to which they were listening. Inhalation and exhalation each lasted during the time of a 4-group. In this way a kind of higher grouping was accomplished, for the clicks heard during inspiration were more intense. When the rate was slow both inspiration and expiration were accommodated to the time of one click.

With fast rates, the pulse acted as a suggestion. All the clicks falling between two heart-beats were grouped together, the click coming nearest in time to the heart-beat being accented. Subjects 2, 4, 9, 10, 11, 13, 15, 17 and 25 make observations upon this subject.

When the subjects were allowed to hear the sound of the chronograph, which was distinctly rhythmical, no other grouping was possible. The reader is referred to the records of subjects 2, 3, 9, 11, 16, 19 and 23.

This general conclusion seems to be warranted: In the presence of any fixed rhythm within limits, or of objective suggestion, the series was grouped according to the suggestion, and it was found difficult, if not impossible, to suggest any other grouping. The grouping would follow the stronger suggestion.

Certain rates were more favorable than others for voluntary changes of the forms of grouping. Subjects 4, 6, 13 and 15 mention these rates respectively as especially favorable for voluntary changes: .323 sec., .353 sec. and .268 sec. Subjects 1, 2 and 16 thought that the grouping changed easily when they were fatigued. When a very weak accent was introduced every third in the series, subjects 4 and 13 did not detect the accent, but grouped the series by three, and were unable to suggest any other form of grouping; but they could not tell why the series grouped this way. Subjects 6, 9, 11, 12, 13, 15, 16 and 17 make observations upon easy changes of the form of grouping.

The second method of determining the nature of rhythmical groups was to give the subject a series which was composed of a regularly recurrent set of sounds of different intensities. Sets of two, three and four different intensities in groups of two, three, four and five were studied. Very few observa-

tions were made upon 5-groups. To make a graphic representation of such series of sounds, let A, B, C and D represent the four intensities of sound, A the strongest, and D the weakest. By using only two intensities (A B) it is possible to form the following series of sounds :

2-groups.	A B A B A B A B	(1)
3-groups.	{ A B B A B B A B B A A B A A B A A B	(2) (3)
4-groups.	{ A B B B A B B B A A B B A A B B A A A B A A A B	(4) (5) (6)

Of 5-groups, these only were tried :

A B B B B A B B B B	(7)
A B A B B A B A B B	(8)
A A B A B A A B A B	(9)

The question was to determine where the mind most naturally made the division into rhythmical groups. The first series might divide in two ways, thus: A B—A B, or B A—B A. The second in three: A B B—A B B, or B A B—B A B, or B B A—B B A. Details regarding the others are unnecessary. Of series composed of three intensities, the following out of all the possible forms were thought to be characteristic, and were tried :

3-groups.	{ A B C A B C A B C A C B A C B A C B
4-groups.	A C B C A C B C A C B C

Of series of four intensities, the following out of the many possible forms were tried :

4-groups.	{ A B C D A B C D A D C B A D C B
-----------	--------------------------------------

In the following table are given the rhythmical groups which each subject made of the series upon which he was tried. At the top of the table, in each column, are letters which indicate the order in which the different intensities recurred in the various series. The number of each subject is given in the left-hand column. If a subject has given a stronger intensity to a click than it actually possessed (said that a B intensity was equal to an A, or a C to a B), it is printed in full-faced type. Where a subject has remarked upon a longer interval, either following or preceding the strongest sound, this is indicated by placing a dash either before or after the strong sound :

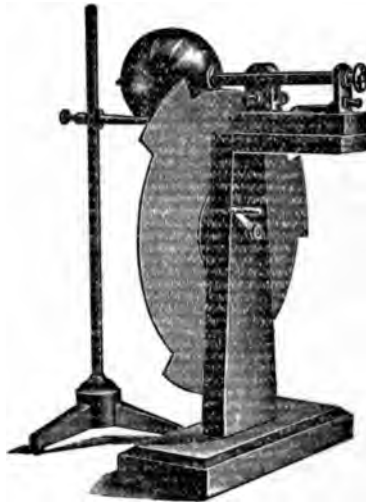
1. OF GROUP.	3-Group. TIME, .323 sec.				4-Group. TIME, .323 sec.				5-Group. TIME, .3 sec.			
	Two Intensities.		Three Intensities.		Two Intensities.		Three Intensities.		Four Intensities.		Two Intensities.	
	A B B	A A B	A B C	A C B	A B B B	A A B B	A A A B	A C B C	A B C D	A D C B	A B B B B	A B A B B A A B A B
1	A B B		A B C	B A C							A B B B B	
2	A B B				B A B B	B A A A			D A B C	D C B A	A B B B B	A B A B B
3					A B B B	A A B B	A A A B	A C B C	A B C D		A B B B B	A B A B B
4	A B B		A B C	B A C								
5	A B B		A B C	B A C	A B B B	B A A B	A A A B	B C A C	A B C D	C B A D	A B B B B	A B A B B
6								A C B C	A B C D			
7	A B B		A B C	C B A					A B C D			
8					A B B B	A A B B	A A A B	A C B C	A B C D	B A D C		
9										C B A D		
10	A B B	A A B	A B C	B A C	A B B B		A A A B		A B C D	B A D C		
11	A B B	A A B	A B C	B A C	A B B B	A A B B	A A A B		A B C D	B A D C	A B B A B	
12									A B C D	A D C B	B B B A B	A B A B B A A B A B
13	A B B		A B C	B A C	A B B B	A A B B	A A A B	A C B C	A B C D	C B A D		
14											A B B B B	
15	A B B		A B C	B A C				A C B C				
16	A B B		A B C	B A C	A B B B	A A B B	A A A B	A C B C	A B C D	C B A D		
17	B A B											
18	A B B		C A B	B A C								

At the bottom of each column is given the form of group which is generally made when the series is formed in the way indicated by the letters at the top of the column. Two factors seem to operate in determining where the series shall be divided into groups. The group must begin either with a very intense sound or close with a very weak one. The subject strives either to put all the strong sounds as near the beginning as possible, or all the weak ones as near the close as possible. There are three cases where these principles are brought into strong conflict. The first is where the series is composed of three intensities, in the order of A C B or C B A. Either the strongest cannot come first, or the weakest last. The weakest generally comes last and the strongest second; the second being the position of the secondary accent in a musical rhythm. The other form which is common and sometimes preferred, places the strongest first and the weakest second. This does violence to both the weakest and middle intensities, by placing an unaccented sound in a position that requires an accent, and an accented sound in a place where an accent does not occur. A second case is where the series is composed of four different intensities in the order of A D C B or D C B A. The strife would be greater here than in the first case, if it were not for the fact that the third position may frequently receive the sound of the greatest intensity. The most common form is to place the weakest sound last, and the strongest in the third place. This of course leaves the first place occupied by an unaccented sound, though this sound is stronger than the last. Subject 9 makes the strength of the first equal to that of the second, and thus harmonizes the group somewhat with the 4-group, which is formed of uniform sounds. The third case is where the series is formed of a sequence of 4-groups of three different intensities; thus: A C B C. There is really no strife here, except that the strongest sound often appears in the third place. There are some irregularities, but none sufficient to require special notice. The general principle just laid down is well illustrated in the last two forms of the 5-group, when composed of two intensities of sound.

When two or more strong sounds, standing together, are followed by a weaker sound, the sound which is followed immediately by a weaker one appears stronger in contrast with the following weaker sound than the preceding, which is actually of equal strength. This will be observed in every case with 4-groups composed thus: A A A B. And in one case, with the 3-group composed thus: A A B. The third sound in the 4-group and the second sound in the 3-group appear to be stronger than the preceding sound. A

opening into the resonator, which is near a tuning fork of the same pitch, the sound of the fork is rendered almost inaudible. Regular interruptions result in a series of uniform sounds and silences.

FIGURE IV.¹



For this experiment were required an electric tuning fork and a set of disks with notches cut in the circumference. The resonator rested horizontally, supported by a stative near the edge of a small table, upon which the tuning fork was placed. The fork and the resonator were placed at the same height, with just enough space (about half an inch) between the end of the fork and the opening of the resonator to allow a pasteboard disk to pass without interference. This disk was about twenty inches in diameter, and placed at just the proper height to cover up the opening into the resonator. Notches were cut in the circumference of the disk in such a way that when it was revolved the opening into the resonator was now closed and now open. With a regular revolution of the disk, and with notches of an equal number of degrees, and equal spaces, a series of sounds, uniform in length, pitch and intensity, would be produced. To get sounds of different lengths, some notches were made to cover a greater number of degrees of the circumference than others.

¹This represents the apparatus as it has since been perfected by Dr. Sanford.

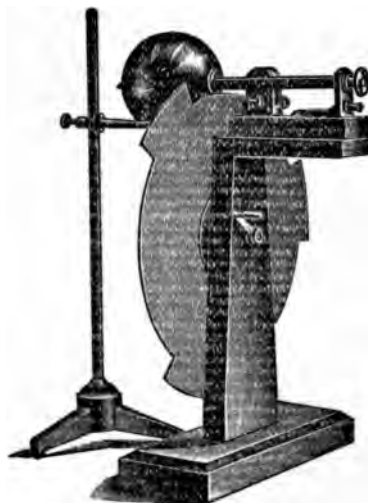
further fact to which attention is called, is the long interval which appears between the groups. The pause seemed to be due to the fact that a long interval generally preceded the accented sound. At the same time some subjects, especially 10 and 15, make a short interval after the strongest sound. To most subjects, the strongest sound seemed longer than the rest. With some this was more apparent than with others. Subjects 1, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 15, 24, 27 and 28 either confound the accented click with a longer interval, or make the louder click seem longer than the others. Subject 11 speaks of the strongest sound spreading itself over the rest. It is possible by voluntary effort to avoid the illusion of a longer interval, either preceding or following the accented sound, but ordinarily it was very clear. When the strength of all the sounds in the series was increased, the rate seemed slower. Subject 27, especially, makes this observation. When these accented 3 and 4 groups were given at a fast rate (.134 sec.), the separate clicks seemed to fuse into a single impression, which grouped generally by four.

The different intensities of sound bore no special relation to one another; the strongest was clearly discernible from the second, and the second from the third, and so on. When in a series of impressions of the third (C) intensity, the strongest (A) was introduced every fifth, it seemed to appear as an extraneous sound which would not group with the others. (See records of subjects 9 and 11). It appeared from several other records also that sounds differing greatly in intensity would not easily group together. When a very weak accent was placed upon every third sound, subjects 4, 13 and others did not discover the accent; they expressed their inability to group the series in any other way, but could not understand the reason. Subjects 13, 16 and 17 expressed the opinion that strong accents were disagreeable; they preferred their own accents to real accents of any strength. Real accents did not seem to form so harmonious a group as did the accents which the subjects put in themselves.

As a further investigation into the nature of rhythmical groups, especially with reference to poetical rhythms, it was proposed to employ sounds of which the length or endurance might be varied. The click of the telephone is almost instantaneous. The disk probably makes a very few vibrations. We are indebted to Dr. E. C. Sanford for devising and constructing an apparatus, which served the purpose admirably in some ways. The principle involved in this apparatus was simply interrupting the sound of an electric tuning fork, which was placed before the opening to one of Helmholtz's resonators. When a card is placed over the

opening into the resonator, which is near a tuning fork of the same pitch, the sound of the fork is rendered almost inaudible. Regular interruptions result in a series of uniform sounds and silences.

FIGURE IV.¹



For this experiment were required an electric tuning fork and a set of disks with notches cut in the circumference. The resonator rested horizontally, supported by a stative near the edge of a small table, upon which the tuning fork was placed. The fork and the resonator were placed at the same height, with just enough space (about half an inch) between the end of the fork and the opening of the resonator to allow a pasteboard disk to pass without interference. This disk was about twenty inches in diameter, and placed at just the proper height to cover up the opening into the resonator. Notches were cut in the circumference of the disk in such a way that when it was revolved the opening into the resonator was now closed and now open. With a regular revolution of the disk, and with notches of an equal number of degrees, and equal spaces, a series of sounds, uniform in length, pitch and intensity, would be produced. To get sounds of different lengths, some notches were made to cover a greater number of degrees of the circumference than others.

¹This represents the apparatus as it has since been perfected by Dr. Sanford.

The number of degrees in some cases was twice that of others. By cutting the notches upon the arc of a circle, and at just a sufficient depth to cover a part of the opening of the resonator, it was possible to decrease the strength of the resonance, and thus get a sound of less intensity. This gave the effect of an accent upon certain sounds by weakening others.

The following are the forms of disks that were thought to be characteristic. Just enough space was left between the notches to cause a silence in the sound of the fork. The spaces were always of the same number of degrees in a given disk. Notches were cut in the circumferences of the disks as follows:

1. Two notches, each of 150 degrees. One accented.
2. One notch, 200 degrees, and one, 100 degrees.
3. One notch, 200 degrees—accented—and one, 100 degrees.
4. Three notches, each of 100 degrees.
5. Three notches, each of 66 degrees. The spaces of 40 degrees.
6. Three notches, each of 100 degrees. One accented.
7. One notch, 120 degrees, and two, each of 60 degrees.
8. One notch, 120 degrees—accented—and two, each of 60.
9. Four notches, each of 60 degrees. Strong accent upon the first, and weak upon the third.

The question was to determine where the rhythmical groups began, with the long or the short sounds. As the pause between the successive sounds was the same length, it is a matter of interest to determine what effect the rhythmical group had upon the pause coming after the sound with which the group closed.

The results of the experiments with the different series of sounds produced by the disks, as described above, are given in the following table. A long sound is indicated by a capital letter, and a short one by a small letter. In disk 9 the accented sounds, which were of different intensities, are represented, the stronger by a bold faced A, and the weaker by a bold-faced B. An accented sound is given in full-faced type. In turning the disk, the operator sought to keep a uniform speed at a moderate rate—about one turn to the second:

	2-Groups.			3-Groups.					4-Groups.
	1 A A	2 A a	3 A a	4 A A A	5 A A A	6 A A A	7 A a a	8 A a a	9 A A B A
1		a A	a A	A A A A A A A	A A A	A A A	a a A	a a A	
3	A A A A	A a A a		A A A A A A A		A A A A	A a a a a A	a a A	A A B A
4		a A	a A	A A A A A A A	A A A		a a A		B A A A
7			a A	A A A A	A A A		a a A	a a A	
10		a A		A A A A	A A A		a a A		B A A A
11	A A A A A A A	A a	A a	A A A A A A A	A A A	A A A	A a a	A a a	A A B A
15	A A		a A	A A A	A A -A		a a A	a a A	A B A A
17	A A	a A a A a A	a A	A A A A A A A	A A A			a a A	
18		a A		No group			a a A		
27		a A	a A	A A A			a a A		
28	A A	a A	a A	A A A A	A A A	A A A	a a A	a a A	A A B A
Groups prefer'd.	A A	a A or a A	a A	4-group or 3-group	A A A		a a A	a a A	A A B A

Several facts are to be observed in this table. First, a series of sounds of uniform length and intensity may be grouped by two, three or four. With disk No. 4, while the most common form of grouping was by three or four, by turning very slowly it was possible to group by two, or by turning faster to group by six or eight. With No. 1 it was easy to group by two or four by turning slower or faster. When disk No. 9 was turned at a slow rate, the sounds were grouped by two, at a faster rate by four, and at a still faster rate the 4-groups were grouped by two or by four.

Second, a more intense sound occurring regularly, imposes a grouping according to the number of sounds between the accents. The accented sound comes first in the 2 and 3-groups, and in the 4-group the first and third receive accents. The first is more strongly accented than the third.

Third, a longer sound occurring regularly in the series, imposes a grouping according to the number of sounds between the longer ones. The long sound, as a rule, is the last in the group, and is frequently accented. It was possible for most subjects to change the place of the long sound to the first of the group, but with the exception of subject 11, it was difficult to keep it at the beginning of the group. Most subjects remarked upon the long interval or pause which seemed to follow the long sound, and for this reason it was found difficult to make the close of the group come at any other place. When the attempt was made to begin the group with the long sound, the preceding group would not seem to separate from the following; the two would run together and become indistinguishable. In the telephone experiments, when a subject attempted to suggest a 3-group, which was accented upon the third by counting one, two, *three*, emphasizing three, it required the closest attention to make the group close with three, for the emphatic three would begin the group thus: *Three*, one, two, etc.

Although it was impossible to control the rate, faster rates than common caused these groups to group by two or four.

The accented long sound frequently appeared more prolonged than the unaccented sound of the same length; the accent had the effect both to increase the length of sound and of the interval which followed.

When the short sound in disk No. 2 and the last short sound in disk No. 7 were accented, the accented sound always came first and the long sound last. It was more difficult with this arrangement to place the long sound first and the accented last, than before.

The results of this experiment confirm in part the results of previous experiments concerning the nature of rhythmical groups. First, the accented sounds occupy the first place in the group. Second, the weaker accent comes upon the third sound in the 4-group. Fast rates with accented groups caused them to fall into higher groups, first of two, and then of three or four.

We come now to the consideration of the nature of the rhythmical group. The general principle is this: In a series of auditory impressions, any regularly recurrent impression which is different from the rest, subordinates the other impressions to it in such a way that they fall together in groups. If the recurrent difference is one of intensity, the strongest impression comes first in the group and the weaker ones after. If the recurrent difference is one of duration, the longest impression comes last. These rules of course hold good only within the limits spoken of above. When the impressions are uniform in length and intensity, the mind

enforces a grouping by giving fictitious values to the impressions, generally with respect to intensity, but sometimes with respect to duration. At the rate .795 sec., the mind intensifies every other sound, so that the series is grouped by two. The second sound in the group is subordinated to the first. At the rate of .460 sec., the mind finds it easy to group a series of auditory impressions by three, by intensifying the first greatly and the second slightly, so that the second is subordinated to the first and the third to the second. More than three degrees of intensity do not appear together in the order of their intensities in a series. In grouping by four, which takes place generally at the rate .307 sec., the mind accents the first strongly and the third slightly. The second and fourth impressions are generally of the same intensity. If there is any difference in intensity, the second is stronger than the fourth, but it is always less than the third or the first. It would appear from this that the 4-group is compounded of two 2-groups, or it may perhaps arise, as Hauptmann says in his "Natur der Harmonik und Rythmik," from a combination of two 3-groups. However this may be, the 4-group does appear as a harmonious and organic unity in itself. Given, then, a series of impressions which is made up of three or four intensities recurring as a sequence of fours, the mind divides the series into rhythmical groups, whatever may be the arrangement of the intensities in the sequence of four, so that the impressions are subordinated to one another as nearly as possible from the beginning to the end. The effort is always made to subordinate the last impressions to the first. The same holds good for series which are made up of sequences of two or three. In a sequence of twos, only two impressions can recur; the stronger is always first in the group. In a sequence of threes, the groups may contain two or three different intensities, but the mind always divides the series in such a way that either the strongest comes first or the weakest last.

When the series is composed of impressions different in duration (the longer impression twice the length of the shorter), recurring in a sequence of twos, the mind groups the series by two, placing the longer impression last, and at the same time gives to it frequently a greater intensity. When the series is composed of a sequence of threes, one long and two short, the mind groups the series by three, placing the longer sound last, and at the same time giving to it also frequently a greater intensity. The order of subordination is here reversed. The more important element in the group comes last. For this fact we can offer no explanation upon purely psychological grounds. The fact, however, is interesting for its connection with poetry. Although, as we have seen,

English poetry in its early history contained feet accented upon the first syllable, the most common foot in modern poetry is accented upon the last syllable. What formerly was the beginning of the foot is now the end. In the experimental study with long and short sounds—these correspond to syllables—all the subjects found great difficulty in not making a pause after the long sound, which compelled them to begin the group with the short sound. It was impossible to avoid this pause or to make another after the short sound equal to it, although the interval in every case was the same. Upon this basis and other facts mentioned above, we are able to base our answer to the question whether there is a foot-division in English poetry. Although the long and short syllables do not stand in the absolute relation of two to one, yet the syllables do differ in length and in intensity of accent, and for that reason they tend to fall together in groups. The accented syllables, like the accented sound, will seem to be longer than the unaccented, and in uttering them the speaker will prolong them still farther. Series of syllables, then, which are arranged with reference to the regular recurrence of the accented syllables will fall into groups, and since the accented syllables are longer than the unaccented, a pause will be felt after the long syllable. To use the Latin terminology, the most natural foot must be either iambic or anapæstic. This, however, seems to be due largely to modern ways of utterance. In order for a word to be intelligible, it must be distinctly and carefully enunciated. In the early history of poetry, it was always recited in highly emotional states; words were not articulated, they were shouted. The line of poetry was little more than a series of strong and weak sounds, which, we can argue upon the basis of our experiments, would be grouped with the strongest first and the weakest last. In the change from the merely emotional shout to articulated utterance, the character of the foot changed from one which was accented upon the first to one which was accented upon the last.

We come now to the subject of muscular movements and their relation to rhythms. Most subjects felt themselves impelled by an irresistible force to make muscular movements of some sort accompanying the rhythms. If they attempted to restrain these movements in one muscle, they were very likely to appear somewhere else. Wundt¹ says that the intensive clang change has its nearest pattern in the sensation of motion. A corresponding rhythmical series of motions associates itself in dancing, marching and beating

¹Physiologische Psychologie, Vol. II. p. 73.

time, with almost irresistible force to the changes of strength in the clang.

The most common forms of muscular movement were beating time with the foot, nodding the head, or swaying the body. Subjects 3, 10 and 17 accompanied the rhythmical grouping by muscular contraction of the diaphragm and chest, and it was exceedingly difficult to restrain them. Other subjects counted inaudibly or made the proper muscular adjustments for counting. Slight or nascent muscular contractions were felt in the root of the tongue or larynx. Most subjects were unconscious of their muscular movements until their attention was called to them, and subject 15 never became conscious of the rhythmical contractions in the eyelids. When he was asked to restrain all muscular movements, he found great difficulty in maintaining the rhythmical grouping. This fact was remarked upon by other subjects also. The reader is referred to the records of subjects 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13 and 15.

Of the same nature as muscular movements, are the associations of various objects. Most subjects visualized the pendulum and clocks, large and small. Several referred to the conical pendulum, striking three or four times in a swing, and others to revolving wheels. Subject 14 visualized a series of dots, and subject 11 at one time an undulating line, and at another an ellipse with four dots placed upon either side. Subject 15 made a color association.

The question we have to decide upon is, are these muscular movements and associations the result or the conditions of the rhythmical grouping? With Ribot we accept without hesitation the latter.

Ribot states this principle, "Every intellectual state is accompanied by physical manifestations.¹ Thought is not—as many, from tradition, still admit—an event taking place in a purely supersensual, ethereal, inaccessible world. We shall repeat with Setchenoff, 'No thought without expression,' that is, thought is a word or an act in a nascent state, that is to say, a commencement of muscular activity." Each impression as it enters into consciousness tends to find expression in a muscular movement, but the intensive changes in the series of impressions produce corresponding changes in the intensity of the sensations, which must find expression in different degrees of muscular activity. In order to express these different degrees of sensation, the muscular movements must rise above the merely nascent state in which they ordinarily occur, and manifest themselves in visible muscular

¹The Psychology of Attention.

movements. The tendency for sensation to find expression in visible muscular movements is stronger with children and primitive peoples than it is with highly civilized and especially well-trained persons. With the latter class, muscular movements accompanying attention do not so easily rise above the nascent state.

Exact coördinations of sounds with respect to intensity are difficult, for the reason that great degrees of difference must be allowed, that two sounds may be discriminated. This is proved by the fact that higher groupings of 4-groups are difficult, for the reason that the differences in the accents cannot be kept clear. Groups of six and eight are difficult because the different degrees of intensity required cannot be discriminated. Pitch changes are much more easily discriminated, and more exact coördinations are possible. They find their expression in different degrees of tension in the muscles of the larynx. With fast rates the intensive changes recur more rapidly, and hence call for more rapid muscular movements. On this account the faster rates were found exhilarating and animating, and the slower rates drowsy and soporific.

For the same reason, subject 12 found that a change from a 3-group to a 4-group gave rise to a feeling of a slower pace. Within certain limits the mind can easily accommodate itself to changes of rate. A rate which seemed unpleasantly slow or fast at first, became in time pleasant. If the rate is slow, the grouping which is first suggested is accompanied by a feeling of suspense—subject 11 said the group broke off with a “dead end”—but if it is fast there is a straining after a longer group, or perhaps a hurried, animating feeling which becomes monotonous. If a subject maintained a 2-group, for instance, with a rate which was naturally too fast for grouping by two, it became exceedingly monotonous in a short time.

If the length of the group corresponds to the normal wave of attention, the grouping gives rise to a feeling of satisfaction and repose. There is probably not an absolute psychic constant in attention which admits of no variations without feelings of dissatisfaction, but within limits a constant is easily established, which, if changed gradually, accommodates itself to a longer or a shorter interval. A sudden change, however, cannot take place without difficulty. For this reason, if the grouping enforced by an irregular recurrence of an accented sound change rapidly from one form of grouping to another, it gives rise to an alternation of feelings of suspense and straining which no one fails to perceive. The same phenomenon would arise if the temporal sequence of the impressions were irregular. Either it would be necessary to group now by three and now by four, or by two, that the interval between

the successive accents should be the same, or there would be an alternation of feelings of suspense and of straining to maintain a grouping by three or any other number. When the rate was changing rapidly, as it did just after the chronoscope was started (it required ordinarily about two minutes for the chronoscope to attain its full speed), subject 4, especially, and others remarked upon the disagreeable effect. The accommodation to any form of grouping within certain limits is easy, providing there is a perfect regularity in the sequence. The accents must recur at regular intervals, and the number of intermediate impressions remain the same, or there is no feeling of rhythm. When a slow rate was succeeded by a faster one, it gave rise generally to a disagreeable effect; but in time the subject could accommodate himself to it. Subjects 4, 9 and 15 make observations upon this point. Subjects 2 and 5 were greatly puzzled over a 5-group which was accented on the first and third sounds. They attempted to group by two and by three alternately, which gave rise to a very disagreeable feeling. When, however, they grasped the regular sequence of five, the disagreeable feeling passed away.

When a longer interval was introduced into the series, the impressions coming between the long intervals fell together into a group, but they did not form an organic unity. There was no pleasure in such a rhythm. Something seemed to be looked for in this longer interval which was wanting. When the rate was made very fast, the impressions between the long interval seemed to fuse together into a single impression and then to group by two or four.

This general principle may be stated: *The conception of a rhythm demands a perfectly regular sequence of impressions within the limits of about 1.0 sec. and 0.1 sec. A member of the sequence may contain one or more simple impressions. If there are a number of impressions, they may stand in any order of arrangement, or even in a state of confusion, but each member of the sequence must be exactly the same in the arrangement of its elements.*

. The application of this principle to poetry demands that the accents in a line shall recur at regular intervals; it requires also that the successive feet in a line shall be of precisely the same character. The introduction of a 3-syllable foot into an iambic verse is allowable on this condition only, that the 3-syllable foot can be read in the same time of the two, so that there shall be no disturbance in the temporal sequence of the accents. This foot affects the rhythm in so far only as it changes the character of one member of the sequence. This is an actual disturbance to the rhythm, but it is allowable for the purpose of emphasis. The frequent

use of such a foot would be fatal. Poe's principle that the regular foot must continue long enough in the line, and be sufficiently prominent in the verse to thoroughly establish itself, is perfectly valid. In a musical rhythm, however, the measures may vary with certain restrictions in the arrangements of their elements. But it is just this variation which constitutes the melody to a certain extent. The rhythm is varied for purposes of melody, but it is, nevertheless, a disturbance to the rhythmical flow in so far that it changes the measure. The melody is a new and higher unifying agency, which corresponds in a way to the use of rhymes in poetry. The temporal sequence of the accents is always preserved.

It remains now to make my acknowledgment to those who have assisted in the work.

To President G. Stanley Hall I am indebted not only for the subject itself, but for a large amount of material which he had already collected upon it; also for suggestions as regards the direction of the experiment and references to literature.

To Dr. E. C. Sanford, the director of the laboratory, is due much of the credit for the success of the work. But for his skill in devising and constructing apparatus, the work could not have been carried on. His suggestions as regards methods for making the experiment were no less valuable than his assistance in devising apparatus. To all others who so generously gave up their time to sit through long and tedious experiments, I acknowledge my indebtedness. Space forbids me making special reference to each one.

CLARK UNIVERSITY,
Worcester, Mass.
August, 1893.

[illegible][illegible]

YFORD | | | PRINTED IN U.S.A.

YFORD | | | PRINTED IN U.S.A.

Stanford University Libraries



3 6105 019 725 170

370, 21

S95

V.10

Stanford University Libraries
Stanford, California

Return this book on or before date due.

BASEMENT

--	--

